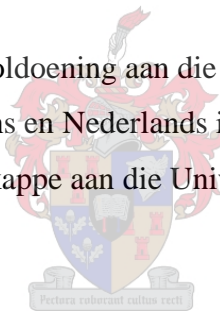


Taalgesindheid teenoor Afrikaans: 'n Gevallestudie onder Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente

Marishan Veldsman

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad van
Magister in Afrikaans en Nederlands in die Fakulteit Lettere en
Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit Stellenbosch



Studieleier: Dr. Elbie Adendorff

Maart 2021

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in dié mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Maart 2021

Opsomming

Hierdie studie ondersoek die taalgesindheid van Afrikaanse Taalverwerwing 188¹-studente teenoor Afrikaans.

Die taalgesindheid van taalaanleerders is van kardinale belang om suksesvolle taalverwerwing te verseker. In dié studie is dit belangrik om die onderskeid tussen taalgesindheid en taalhouding te verstaan. *Taalgesindheid* in hierdie studie dui op die persoonlike opinie van die deelnemers oor Afrikaans, wat dien as motivering en dryfveer vir die aanleer van Afrikaans. *Taalhouding*, daarenteen, is net die denkwys/standpunt wat 'n student/spreker ten opsigte van 'n taal het, terwyl die woord “gesindheid” ook 'n student/spreker se emosionele reaksie op 'n taal insluit. Deur taalgesindhede te ondersoek word die diepliggende oortuiging van individue teenoor 'n spesifieke taal geopenbaar, en so ook die taalervaring van taalaanleerders.

Die oorkoepelende navorsingsvraag van die tesis is: Wat is die gesindheid van Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente teenoor Afrikaans?

Die vraag word aan die hand van enkele subvrae ondersoek: Watter impak het die studente se gesindheid teenoor Afrikaans op die aanleer van Afrikaans? Watter faktore het tot hierdie taalgesindheid bygedra? Is die studente wat positief teenoor Afrikaans voel, meer geneig om dit buite die lesinglokaal te gebruik as dié wat minder positief voel? Op watter maniere kan die dosent/tutors positiewe veranderinge in die klas aanbring of aanpassings in hulle lesings maak om 'n positiewe gesindheid teenoor Afrikaans as taal en as vak te bevorder?

Die studie is binne die volgende teoretiese raamwerke onderneem: die taalgesindheidsteorieë (Dittmar, 1976, Garrett, 2010, Dyers, 2013 en Swart, 2016); stereotipering (Roos, 1990 en Ladegaard, 1998); die taalverwerwingsteorie (Krashen, 1982) met die fokus op sy affektiewefilter-hipotese; akademiese emosies (Pekrun, Goetz, Titz en Perry, 2002 en Pekrun,

¹ Afrikaanse Taalverwerwing 188 is 'n eerstejaarsmodule vir tweedetaalstudente van Afrikaans wat aan die Universiteit Stellenbosch geregistreer is. Hierdie module is op eerstejaars gerig, maar senior studente word ook toegelaat om vir die module te registreer. Geen eerstetaalsprekers van Afrikaans word toegelaat om vir die module te registreer nie.

Hall, Goetz en Perry 2014); akkulturasie (Zaker, 2016) – spesifiek Schumann se akkulturasiemodel – en taalbewustheid (Ibarraran, Lasagabaster en Sierra, 2008).

Hierdie studie maak gebruik van deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent. Die data wat ingesamel is, is deur middel van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes ontleed. Die instrument wat gebruik is om die data in te samel, is vraelyste. Die data is gebruik om ondersoek in te stel na die taalgesindheid, motiveringsvlakke en emosionele toestand van die respondente. Voorts dien die data slegs as 'n verteenwoordigende steekproef van die totale Afrikaanse Taalverwerwing 188-studenteklas.

Die hoofbevindinge van die navorsing toon dat taalgesindheid in taalverwerwing van kardinale belang is. Die motiveringsvlakke en emosionele toestand van die taalaanleerder moet ook te alle tye deur die dosent in ag geneem word. Daarby is dit nodig dat die inhoud wat tydens lesings bespreek word, die taalaanleerders se belangstelling prikkel, sodat hulle nie fokus en motivering om die taal suksesvol aan te leer, verloor nie.

Summary

This study examines the predisposition of Afrikaans Language Acquisition 188² students towards Afrikaans.

The predisposition of language learners towards any language is crucial to ensure successful language acquisition. It is therefore important, for the purposes of this study, to understand the difference between “predisposition” and “attitude”. *Predisposition* towards Afrikaans in this study refers to the personal opinions of an individual towards Afrikaans, which serves as motivation and driving force for learning Afrikaans. Language *attitude*, on the other hand, merely refers to the mentality, stance or opinion of a student/speaker towards a particular language, whereas the word “predisposition” also includes the emotional reaction of a speaker towards a language. By examining students’ predisposition towards Afrikaans, the deep-seated convictions of individuals with regards to a specific language is revealed, as well as the language experience of language learners.

The main research question of this thesis is: What is the predisposition of Afrikaans Language Acquisition 188 students towards Afrikaans? This question is investigated based on a few sub-questions: What impact does the students’ predisposition towards Afrikaans have on learning Afrikaans? What factors have contributed towards this predisposition? Are the students who feel positive towards Afrikaans more likely to use it outside the classroom than those who feel less positive? In what ways can the lecturer/tutors make positive changes in the classroom or adjustments to their lectures to promote a positive attitude and predisposition towards Afrikaans as a language and as a subject?

This study was undertaken within the following theoretical frameworks, namely language attitude theories (Dittmar, 1976, Garrett, 2010, Dyers, 2013 and Swart, 2016), stereotyping (Roos, 1990 and Ladegaard, 1998); the language acquisition theory (Krashen, 1982) with the focus on his affective filter hypothesis; academic emotions (Pekrun, Goetz, Titz and Perry, 2002 and Pekrun, Hall, Goetz en Perry, 2014); acculturation (Zaker, 2016) – specifically

² The Afrikaans Language Acquisition 188 module is a first-year module for second language learners of Afrikaans registered at the University of Stellenbosch. Although it is aimed at first year students, senior students are permitted to register for the module. No home language speakers of Afrikaans may register for the module.

Schumann's acculturation model – and language awareness (Ibarraran, Lasagabaster and Sierra, 2008).

This study makes use of participatory action research with a case study component. The data collected were analysed using qualitative and quantitative research methods. The tool used for collecting data was a series of questionnaires. The data were used to investigate the predisposition towards Afrikaans, the motivation and emotional state of the respondents. Furthermore, the data only serve as a representative sample of the total Afrikaans Language Acquisition 188 student class.

The main findings of the research show that predisposition towards Afrikaans is of importance in language acquisition. Therefore the motivation and emotional state of the language learner must always be considered by the lecturer. It is also necessary that the content discussed during lectures stimulates the learners' interest in such a way that they do not lose focus and motivation to learn the language successfully.

Opgedra aan:

Shaun en Marie Veldsman

My ouers, wat vir my van kleins af geleer het om hard te werk

vir dit wat ek in die lewe wil hê.

Bedankings

Alle lof en eer gaan aan my almagtige Vader vir hierdie navorsing.

Aan my studieleier, Dr. Elbie Adendorff, wat vir my deur die moeilike tyd gelei het, baie dankie vir die leiding, voorstelle en deeglike terugvoer. Sonder haar hulp en ondersteuning sou dit nie moontlik gewees het nie.

Hesti van der Mescht – dankie vir jou hulp met die redigering van hierdie navorsing.

Aan my ouers, Shaun en Marie Veldsman: ek is ongelooflik dankbaar vir julle ondersteuning, liefde en gebede.

Aan my suster, Shannon: baie dankie vir jou aanmoediging en ondersteuning.

Aan Hadley: baie dankie vir jou ondersteuning en onvoorwaardelike liefde.

My vriende wat my bygestaan het: baie dankie vir julle aanmoediging.

Dankie aan al die Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente wat bereid was om aan die studie deel te neem.

My dank aan die twee eksaminatore vir die eksaminering van die tesis: Me. Dalene Vermeulen as interne eksaminator en Prof. Susan Smith as eksterne eksaminator.

Inhoudsopgawe

Verklaring	i
Opsomming.....	ii
Summary	iv
Bedankings.....	vii
Hoofstuk 1: Agtergrond en voorafstudie	1
1.1 Agtergrond en voorafstudie.....	1
1.2 Teoretiese raamwerk	3
1.3 Navorsingsprobleem, navorsingsvrae en hipoteses.....	6
1.4 Doel van die studie	6
1.5 Moontlike uitdagings wat die studie inhou	7
1.6 Metodologie	7
1.7 Organisasie van die studie.....	8
Hoofstuk 2: Gesindheid teenoor taal.....	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Gesindheid.....	10
2.2.1 Begripsverklaring	10
2.2.2 Taalgesindheid	12
2.2.3 Komponente van taalgesindheid	13
2.3 Faktore wat taalgesindheid beïnvloed	14
2.4 Funksies van taalgesindheid.....	15
2.5 Onderskeid tussen verwarrende begrippe	16
2.6 Stereotipering	19
2.7 Taalgesindheid as dinamies en die effek daarvan op kultuur.....	21
2.8 Metodes om taalgesindheid te meet	23
2.9 Samevatting.....	24

Hoofstuk 3: Beginsels in tweedetaalverwerwing.....	27
3.1 Inleiding	27
3.2 Taalverwerwing.....	27
3.2.1 Die toevoer-hipotese	28
3.2.2 Die affektiewefilter-hipotese	30
3.3 Emosionele toestand van die taalaanleerder.....	33
3.3.1 Akademiese emosies	33
3.3.2 Emosionele gesondheidsinstruksies en verveeldheid	34
3.4 Kultuur in taalverwerwing en -onderrig.....	37
3.4.1 Akkulturasie	38
3.4.2 Schumann se akkulturasiemodel.....	41
3.5 Geïntegreerdheid.....	42
3.6 Taalbewustheid.....	45
3.6.1 Taalbewustheid en kulturele bewustheid	47
3.7 Die invloed van <i>leer</i> op studente	49
3.8. Taalgesindheid en die invloed op taalverwerwing.....	51
3.8.1 Taalgesindheid in Namibiese skole	53
3.8.2 Taalgesindheid in Suid-Afrikaanse skole	54
3.8.3 Studies oor taalgesindheid onder universiteitstudente	57
3.9 Samevatting.....	59
Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie	61
4.1 Inleiding	61
4.2 Die doel van die studie	61
4.3 Navorsingsvrae en hipoteses	61
4.4 Navorsingsontwerp.....	63
4.5 Konteks van die gevallestudie.....	66
4.6 Proefpersone.....	66

4.7 Data-insameling	67
4.7.1 Geldigheid en betroubaarheid	68
4.7.2 Vraelyste	69
4.8 Etiese aspekte	77
4.9 Samevatting	78
Hoofstuk 5: Resultate en bespreking daarvan.....	79
5.1 Inleiding	79
5.2 Konteks van die studie	79
5.3 Resultate van die vraelyste	79
5.3.1 Algemene inligting van die respondente.....	80
5.3.2 Die respondente se motivering om Afrikaans te leer.....	81
5.3.3 Die emosies van respondente tydens lesings	87
5.3.4 Kennis en algemene gebruik van Afrikaans	96
5.3.5 Respondente se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse Taalverwerwing 188	104
5.3.6 Die resultate van die Vyfpunt-Likert-skaal.....	111
5.4 Samevatting	119
Hoofstuk 6: Gevolgtrekking en slot.....	120
6.1 Inleiding	120
6.2 Navorsingsvrae.....	121
6.2.1 Watter impak het die studente se gesindheid teenoor Afrikaans op die aanleer van Afrikaans?	121
6.2.2 Watter faktore het tot hierdie taalgesindheid bygedra?	121
6.2.3 Is die studente wat positief teenoor Afrikaans voel, meer geneig om dit buite die lesinglokaal te gebruik as dié wat minder positief voel?	122
6.2.4 Op watter maniere kan die dosent/tutors positiewe veranderinge in die klas aanbring om 'n positiewe gesindheid teenoor Afrikaans as taal en as vak te bevorder?	122
6.3 Positiewe gevolgtrekkings	123

6.4 Negatiewe gevolgtrekkings	123
6.5 Samevatting	124
7. Bronnelys	125
Bylae	132

Lys van Figure en Grafieke

Figuur 3.1: Model ontwerp deur Byram (2012).....	48
Figuur 3.2: Die interaksie tussen kennisie, emosie en aksie.....	50
Figuur 3.3: Die interaksie tussen kennisie, emosie en aksie in hoër onderwys.....	51
Grafiek 5.1: Motiveringsvlakke van studente.....	82
Grafiek 5.2 Belangrikheid van motivering vir taalaanleer.....	85
Grafiek 5.3 Uitsien na Afrikaansklasse.....	90
Grafiek 5.4: Ondersteuning in Afrikaansklasse.....	95
Grafiek 5.5: Kennisuitbreiding oor Afrikaanse kultuur.....	97
Grafiek 5.6: Verskillende variëteite van Afrikaans.....	98
Grafiek 5.7: Gebruik van Afrikaans buite die klas.....	101
Grafiek 5.8: Houding teenoor Afrikaans.....	105
Grafiek 5.9: Houding teenoor Afrikaanse Taalverwerwing.....	107
Grafiek 5.10: Die gebruikswaarde van Afrikaans.....	112
Grafiek 5.11: Die Suid-Afrikaanse gemeenskap.....	112
Grafiek 5.12: Die verhouding tussen Afrikaans en kultuur.....	113
Grafiek 5.13: Die bruikbaarheid van Afrikaans.....	114
Grafiek 5.14: Die skoonheid van Afrikaans as taal.....	114
Grafiek 5.15: Afrikaans klink mooi.....	115
Grafiek 5.16: Afrikaanse woorde klink mooi.....	116
Grafiek 5.17: Die gebruik van Afrikaans as taal.....	116
Grafiek 5.18: Afrikaans is simpel en onnodig.....	117
Grafiek 5.19: Die uitsterf van Afrikaans.....	118

Hoofstuk 1: Agtergrond en voorafstudie

1.1 Agtergrond en voorafstudie

Die ondersoek van taalgesindheid is baie belangrik in die sosiale wetenskappe, omdat dit volgens Swart (2016:26) effektiewe taalbeplanning en taalbestuur verseker. Gesindheidsondersoeke maak dit duidelik dat taal en die samelewing nie van mekaar geskei kan word nie. Gesindheid wat gevorm word, kan volgens Roos (1990:26) moontlik die onderrig van taal in 'n spesifieke situasie beïnvloed.

Daar is baie mense met 'n wanpersepsie van taal as kommunikasiemiddel. Die feit dat so min mense besef dat taal en identiteit hand aan hand gaan, veroorsaak dat hulle nie altyd besef dat negatiewe houdings of gesindhede teenoor 'n taal eintlik individue se sienings oor die sprekers daarvan ook beïnvloed nie. Daarom is dit belangrik om ondersoek in te stel na die gesindheid van eerstejaarstudente teenoor Afrikaans. Negatiewe gesindhede en stereotipes is iets waarna gekyk moet word sodat 'n oplossing daarvoor gevind kan word.

Navorsers soos Maartens (1997), Schlettwein (2015), Swart (2016) en Lombard (2018) het belangrike navorsing in die veld van taalgesindheid gedoen. Die resultate in hulle verskeie studies lewer bewyse waarom gesindheidsondersoeke van belang is. Taalgesindheid speel as't ware 'n beduidende rol op die suksesvolle aanleer en verwerwing van 'n taal.

Die leer en aanleer van 'n taal³ vind optimaal plaas wanneer studente⁴ 'n positiewe gesindheid teenoor die taal het en gemotiveer is om die taal te leer. Mense leer 'n taal aan om met vriende of familie te kommunikeer; vir hulle loopbane; om te gaan reis of net vir die pret (Kostić-Bobanović en Dujmović, 2011:632). Die manier waarop 'n dosent klasse aanbied, speel ook 'n baie groot rol in 'n aanleerder/student se motivering en gesindheid teenoor 'n vak – in hierdie

³ Die terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word dikwels in die navorsing oor taalverwerwing as sinonieme gebruik omdat effektiewe kommunikasie beide vloeiende en akkurate taalgebruik insluit. Taalaanleer lei gewoonlik tot akkurate taalgebruik, terwyl taalverwerwing tot vloeiende taalgebruik lei. Die oorkoepelende term *taalverwerwing* sluit die onbewuste en die bewuste aanleer en verwerwing van die addisionele taal in.

⁴ Alhoewel die fokus van hierdie studie studente aan 'n universiteit is, verwys die term *studente* na enige taalaanleerder – hetsy dit 'n skoolleerder of 'n universiteitstudent of enige ander persoon is wat 'n tweede taal aanleer.

geval 'n taal. Gebeure uit die verlede of persoonlike ervarings kan ook 'n bydrae lewer tot motivering vir die aanleer van en gesindheid teenoor 'n taal.

'n Taalgesindheid word tradisioneel deur tweedetaalteoretici gedefinieer op grond van persepsies en die invloed daarvan op die gemeenskap (Bangeni en Kapp, 2007:255). Volgens McGroarty (1996:5) in Bangeni en Kapp (2007) word dit omskryf as “[...] beliefs, emotional reactions and behavioural tendencies related to the object of the attitude. [...] Attitude is thus linked to a person’s values and beliefs and promotes or discourages the choices made in all realms of activity, whether academic or informal”.

'n Gesindheid bepaal hoe mense in 'n sekere situasie optree en hoe hulle objekte waarneem.

'n Gesindheid teenoor taal belig gesindhede teenoor 'n spesifieke kulturele groep, ook as gevolg van die noue verband tussen taal en die kulturele samelewing. Taal is volgens Zhu (2014:692) 'n integrale deel van die samelewing wat nie slegs as 'n middel tot kommunikasie beskou kan word nie, maar ook as 'n merker van identiteit en kultuur. Brown (1987:128) in Roos (1990:26) beklemtoon dat taalonderrig deel vorm van 'n proses van akkulturasie⁵, wat heroriëntering en aanpassing by 'n ander kultuur vereis. Omdat 'n taalgesindheid deel is van so 'n komplekse stel gesindhede, rebelleer dit teen die veranderinge wat daarmee gepaard gaan (Roos, 1990:26).

'n Stereotipe is volgens Roos (1990:26) 'n idee wat mense oor 'n bepaalde ding of groep mense het en dit is in die meeste gevalle gebaseer op hoe hulle kyk na 'n situasie waarvan hulle nie deel is nie. Hierdie idee is in die meeste gevalle onwaar. Stereotipes word gevorm deur die kognitiewe komponent van 'n gesindheid op grond van persoonlike behoeftes of begeertes. Alhoewel stereotipering gewoonlik op valse inligting gebaseer is, beïnvloed dit die manier waarop 'n individu inligting oor ander mense of groepe interpreteer (Ladegaard, 1998:251). Stereotipes vorm volgens Roos (1990:26) deel van 'n taalgesindheid en dit beïnvloed die aanleer van 'n taal sonder dat die taalaanleerder daarvan bewus is. Stereotipes help individue om sin te maak van die wêreld rondom hulle; daarom is dit soms moeilik om dit te verander.

⁵ Akkulturasie is 'n proses wat die verandering van kultuur behels, en wat plaasvind wanneer 'n persoon by 'n ander kultuur in die samelewing aanpas (Ndika, 2013:1).

Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente aan die Universiteit Stellenbosch is geneig om negatiewe taalgesindhede in die klas te toon. Dit is dus belangrik om hierdie emosies te bestudeer en vas te stel waar hulle vandaan kom, sodat positiewe veranderinge meegebring kan word om stereotipes en negatiewe gesindhede teenoor Afrikaans te verander. Dié studie poog om die gesindhede van studente teenoor Afrikaans as taal en die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 (ATV 188) te bestudeer.

1.2 Teoretiese raamwerk

Die studieveld van tweedetaalverwerwing⁶ behels die bestudering van wyses waarop nuwe tale verwerf en aangeleer word. In dié studie poog ek om die verband tussen taalverwerwing en taalgesindheid te toon – spesifiek die invloed wat taalgesindheid op Afrikaanstalverwerwing het.

Die ondersoek na taalgesindhede is uiters kompleks. Dit is belangrik om al die faktore wat gesindheid vorm en beïnvloed in ag te neem.

Taalgesindhede bestaan volgens Roos (1990) en Garrett (2010) uit drie komponente wat 'n bydrae lewer tot die hele gevoelspektrum van gesindheid, naamlik die kognitiewe komponent, die affektiewe komponent en die gedragskomponent. Hierdie komponente beïnvloed mekaar volgens Roos (1990:25-26) en dit impliseer dat wanneer verandering in een komponent plaasvind, die ander komponente ook verander.

Garrett (2010:22) beweer dat taalgesindhede as sodanig nie aangeleer word nie, maar dat hulle deur sosiale prosesse aangeleer word. Dit beteken dat gesindhede nie somer net by individue ontstaan nie, maar by ander mense in die gemeenskap aangeleer word.

Stereotipering van kulturele groepe speel ook 'n groot rol in die vorming van gesindhede.

⁶ Die term *tweedetaalverwerwing* is volgens Gass en Selinker (2001:198) 'n oorkoepelende term wat verwys na die aanleer en verwerwing van ander tale naas die eerste taal. Adendorff (2014:444) wys daarop dat die onderskeid tussen tweedetaal- en vreemdetaalverwerwing vervaag het.

Hierdie studie fokus veral op die gesindheid van Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente in hulle eerste jaar. Hiervoor word Stephen Krashen se hipotese oor die affektiewe filter geraadpleeg (Krashen, 1982 en Schutz, 1988). Die affektiewefilter-hipotese⁷ (“affective filter hypothesis”) is van belang vir die doel van dié studie omdat die hipotese demonstreer hoe affektiewe faktore met tweedetaalverwerwing verband hou (Krashen, 1982).

Krashen (1982) argumenteer in sy affektiewefilter-hipotese dat individue optimaal leer in ’n omgewing van lae angs, hoë selfvertroue en hoë motivering. Sass (2017:8) beweer dat die affektiewe filter tweedetaalverwerwing met affektiewe faktore (soos angstigheid, selfvertroue en motivering) verbind, aangesien die affektiewe faktore dien as ’n filter wat die hoeveelheid insette of toevoere (“input”) na ’n taalaanleerder se brein filtreer. ’n Lae affektiewe filter beteken volgens Sass (2017:9) dat die taalaanleerder ’n positiewe gesindheid teenoor die leerproses het.

Vir die doel van hierdie studie is die wyse waarop motivering met akademiese emosies skakel dus baie belangrik.

Pekrun, Goetz, Titz en Perry (2002: 91-106) bespreek die emosionele toestand van die leerder. Pekrun et al. (2002:92) gebruik die term *akademiese emosies* om te verwys na die verskeidenheid emosies wat leerders in ’n akademiese opset kan ervaar. Hierdie emosies word deur Pekrun et al. (2002:92) in vier kategorieë ingedeel, naamlik positief-aktiverend (soos geluk en trots), positief-deaktiverend (byvoorbeeld tevredenheid), negatief-aktiverend (byvoorbeeld angstigheid) en negatief-deaktiverend (byvoorbeeld moedeloosheid). Hier verwys aktivering na die vermoë van ’n klasaktiwiteit om ’n spesifieke positiewe of negatiewe emosie by die student te ontlok. In die voorgenome studie word Pekrun et al. (2002) se akademiese emosies by die gesindheidsondersoek in ag geneem.

James en Garrett (1991) in Ibarraran, Lasagabaster en Sierra (2008:328-329) huldig die mening dat *taalbewustheid* toenemend verskillende betekenis gekry het, wat dit moeilik maak om te verstaan waarna die term verwys. Die *Association for Language Awareness* (ALA) in Ellis

⁷ Krashen (1982:10) stel nog vier hipoteses aan die hand van sy tweedetaalverwerwingsteorie voor: die verwerwing-leerhipotese, die monitor-hipotese, die natuurlike volgorde-hipotese en die toevoer-hipotese (ook genoem die inset-hipotese).

(2012:2) definieer taalbewustheid as “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”.

Wolfram (1998) in Ibarraran et al. (2008) onderskei tussen drie vorme van taalbewustheid:

- Kognitiewe taalbewustheid wat fokus op die patrone van taal;
- Affektiewe taalbewustheid verwys na die houding teenoor taal; en
- Sosiale taalbewustheid fokus op die rol van taal tydens kommunikasie.

In hierdie studie word daar veral gefokus op affektiewe taalbewustheid, omdat dit handel oor die gesindheid van leerders teenoor Afrikaans as tweede taal. Gesindheid speel ’n belangrike rol in taalaanleer. Ibarraran et al. (2008:329) voer aan dat leerders affektiewe ondersteuning benodig ten einde motivering te handhaaf en suksesvolle taalaanleer te verseker.

Die bestudering van taalgesindheid is prominent in die sosiolinguistiek. Volgens Dittmar (1976), Edwards (1985) en Pütz (1995) kan taalgesindheid bestudeer word vanuit die behavioristiese perspektief, óf vanuit die mentalistiese perspektief. Volgens die behavioristiese siening word gesindheid statisties bepaal op grond van werklike gebeure in sosiale situasies (Dittmar, 1976:181). Vanuit die mentalistiese siening kan gesindheid nie direk waargeneem word nie, maar dit moet van retrospektiewe response afgelei word (Dittmar, 1976). My studie bestudeer en ontleed taalgesindheid vanuit die mentalistiese perspektief deur vraelyste met die deelnemers te doen en te kyk na historiese en ander gebeure wat ’n moontlike impak op hulle taalgesindheid het.

In dié studie word die proses van akkulturasie ook bespreek. Kulturele verskille het ’n verskillende stel gesindhede tot gevolg, wat die aanleer van ’n nuwe taal kan beïnvloed (Roos, 1990:26). Omdat taal as merker van identiteit beskou word, kan die proses van taalaanleer as ’n akkulturasieproses beskou word (Brown, 1987:128 in Roos, 1990:26).

Binne die studieveld van tweedetaalverwerwing is daar nog nie vantevore navorsing gedoen wat Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente se gesindheid teenoor Afrikaans bestudeer nie. Dit beklemtoon waarom hierdie studie van belang is.

1.3 Navorsingsprobleem, navorsingsvrae en hipoteses

Die affektiewefilter-hipotese verklaar dat die aanleer van 'n taal beïnvloed word deur affektiewe faktore wat motivering, selfvertroue en angs insluit (Krashen, 1982:31). Hierdie affektiewe faktore kan studente se gesindheid teenoor Afrikaans positief of negatief beïnvloed. Met behulp van Krashen (1982) se hipotese word vasgestel wat studente se gesindheid teenoor Afrikaans is en watter faktore tot hierdie gesindheid bygedra het.

Die oorkoepelende navorsingsvraag vir die doel van hierdie studie is: Wat is die gesindheid van Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente teenoor Afrikaans?

Dit word aan die hand van die volgende subvrae ondersoek:

1. Watter impak het die studente se gesindheid teenoor Afrikaans op die aanleer van Afrikaans?
2. Watter faktore het tot hierdie taalgesindheid bygedra?
3. Is studente wat positief teenoor Afrikaans voel, meer geneig om dit buite die lesinglokaal te gebruik as dié wat minder positief voel?
4. Op watter maniere kan die dosent/tutors positiewe veranderinge in die klas meebring om 'n positiewe gesindheid teenoor Afrikaans as taal en as vak te bevorder?

Hierdie studie veronderstel die volgende hipotese:

1. Studente se positiewe gesindheid het 'n positiewe impak op die aanleer van Afrikaans.
2. Studente wat voel dat hulle die nodige affektiewe ondersteuning ontvang, het 'n positiewer gesindheid teenoor Afrikaans as dié wat dit nie ontvang nie.
3. Studente wat voel dat hulle meer van die Afrikaanse kultuur weet, het 'n positiewe gesindheid teenoor die taal en die taalgemeenskap.

1.4 Doel van die studie

Die hoofdoelstelling van die studie is om ondersoek in te stel na Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente se gesindheid teenoor Afrikaans. Daar word gekyk na die gesindheid wat studente teenoor Afrikaans het én na wat tot hierdie taalgesindheid bygedra het.

Die subdoel is om die studente meer positief te beïnvloed sodat hulle Afrikaans makliker aanleer en ook met vrymoedigheid sal gebruik.

1.5 Moontlike uitdagings wat die studie inhoud

As gevolg van die Covid-19 pandemie wat die wêreld tot stilstand gebring het, moes die Universiteit Stellenbosch se studente en dosente die akademiese jaar aanlyn aanpak, met die gevolg dat hierdie empiriese ondersoek aanlyn moes plaasvind. Hierdie reëling hou beperkinge in, omdat kommunikasie met die studente slegs per e-pos geskied het en dit moeilik was om hulle op dié manier te motiveer om aan die studie deel te neem. Die studente kon ook slegs per e-pos antwoord en dit het die ondersoek bemoeilik, omdat almal nie tot dieselfde tegnologie toegang het nie. Alhoewel die manier van data-insameling via e-posse nie noodwendig 100% anonimiteit versker het nie, is geen name van studente of enige ander identifiseerbare data op die vraelyste nie. Ek het dus nie na die name wat op die e-posse gekyk nie en net met die vraelyste gewerk.

Die primêre rol van 'n navorser is om kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing toe te pas. Aangesien die vraelyste per e-pos aan die deelnemers gestuur is, kon die navorser nie by die deelnemers teenwoordig wees tydens die voltooiing van die vraelyste om die vrae aan hulle te verduidelik nie. Dit word ook as 'n beperking beskou.

Omdat die studente die navorser – as objektiewe navorser – nie persoonlik ken nie, het die moontlikheid bestaan dat hulle nie eerlike antwoorde op die vraelyste sou gee nie, wat beskou word as 'n verdere beperking in die studie. Die studie maak slegs van vraelyste gebruik om data in te samel. Die vraelyste het eerlike response van die studente verlang en het subjektiewe en onverifieerbare data bevat.

Hierdie studie dien as 'n gevallestudie – wat óók 'n beperking is, omdat dit nie die breër taalgemeenskap se gesindheid teenoor Afrikaans insluit nie.

1.6 Metodologie

Ek maak van 'n gemengdemetode-ontwerp vir die studie gebruik.

'n Kwalitatiewe studie word onderneem in die literatuurondersoek na tweedetaalverwerwing aan die hand van Krashen (1982) se affektiewefilter-hipotese; na akademiese emosie volgens

Pekrun et al. (2002) en na teoretiese besinnings oor gesindheidsondersoeke – aan die hand van onder meer Dittmar (1976), Dyers (2003), Swart (2016) en stereotipering in Roos (1990).

Die navorsingsontwerp vir die empiriese studie is deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent. Deelnemende aksienavorsing (DAN) is volgens Hofstee (2006:127) 'n vorm van navorsing waarby die deelnemers aktief betrokke is om sodoende 'n probleem op te los of 'n leerdoelwit (“learning objective”) te bereik. DAN verwys na “navorsing in aksie” (nie óór aksie nie) wat dikwels verband hou met die bemagtiging van die deelnemers (Saunders, Lewis en Thornhill, 2007:140).

Die doel van die navorsing is om deur middel van vraelyste te bepaal wat die gesindheid teenoor Afrikaans is van Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente in hulle eerste jaar. As 'n eerstejaarstudent is dit belangrik om te verstaan dat taalgesindheid kompleks is en dat daar te alle tye respek teenoor ander groepe se kulturele verskille en sprekers van die student se tweede taal betoon moet word. Daar is spesifiek gekies om met studente te werk, met die hoop om hulle meer positief teenoor Afrikaans te maak, én met die oog op die feit dat hulle hulle gesindheid teenoor Afrikaans moet verander en die hoop dat hulle 'n positiewe impak op Afrikaans sal hê.

Die deelnemers aan die studie het 'n vraelys voltooi wat handel oor Afrikaans as vak en taal. Hulle is aangemoedig om die vraelyste so eerlik as moontlik te beantwoord om sodoende hulle eerlike gesindheid teenoor Afrikaans bekend te maak. Die data wat ingesamel is, is verwerk met behulp van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes. Hierdie data dien slegs as 'n steekproef van die breër taalgemeenskap se gesindheid.

DAN en die gebruik van vraelyste is gepaste navorsingsontwerpe om te gebruik, want die doel van die studie is om taalopvoeders bewus te maak van studente se gesindheid teenoor Afrikaans, sodat hulle moontlik hulle leermetodes kan aanpas om die studente meer positief teenoor Afrikaans te beïnvloed.

1.7 Organisasie van die studie

Die agtergrondinligting en motivering vir hierdie studie vorm deel van die eerste hoofstuk. In die hoofstuk word die voorafstudie en die belangrikheid van gesindheidsondersoeke belig. Die teoretiese raamwerk, navorsingsprobleem en beperkinge is bespreek en verduidelik.

Hoofstuk 2 en 3 bied 'n oorsig van die bestaande literatuur wat fokus op taalgesindheid en tweedetaalverwerwing. In hoofstuk 2 word die konsep taalgesindheid bespreek en daar word gemotiveer waarom *gesindheid* eerder as *houding* die gepaste begrip vir hierdie studie is.

Hoofstuk 3 sluit in 'n bespreking van belangrike konsepte, soos akkulturasie en taalbewustheid, wat in ag geneem moet word wanneer taalgesindhede ondersoek word.

Hoofstuk 4 sit die navorsingsontwerp en navorsingsvrae vir die studie uiteen en verduidelik die konteks waarin die gevallestudie plaasvind. 'n Verduideliking van die proefpersone, data-insameling en etiese aspekte vorm deel van die hoofstuk.

Die resultate en analisering van die data vorm deel van hoofstuk 5. Daar word gebruik gemaak van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes om die data te verwerk.

In hoofstuk 6 kom die studie tot 'n gevolgtrekking en 'n slot. Interessante verskynsels wat in die vraelyste voorgekom het, word aan die lig gebring en uiteengesit. In hierdie hoofstuk word gepoog om die hipotese vir die ondersoek reg of verkeerd te bewys.

Hoofstuk 2: Gesindheid teenoor taal

2.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk begin met 'n oorsig van gesindheid en die verskillende komponente daarvan. In dié hoofstuk word bestaande literatuur oor stereotipering en die effek van taalgesindheid op kultuur en die samelewing ook bespreek.

As gevolg van verwarring wat kan ontstaan tussen die begrippe *gesindheid* en *houding* word beide terme en die betekenis daarvan in diepte bespreek. Daar word ook verduidelik waarom die term *gesindheid* eerder as *houding* in hierdie tesis gebruik word. Voorts word die verskillende komponente van gesindheid, faktore wat 'n bepalende rol in gesindheid speel en die funksies van gesindheid in die samelewing bespreek. Belangrike konsepte soos oortuiging en persepsies wat met die betekenis van gesindheid verwar kan word, word ook in die hoofstuk verduidelik om duidelikheid tussen die betekenisse aan te bring. Daarna volg 'n bespreking oor stereotipering as deel van kognitiewe prosesse en waarom dit belangrik is om kennis te neem van beide positiewe en negatiewe stereotipes. 'n Bespreking van die effek van taalgesindheid op kultuur en die veranderende dinamika van taal, faktore wat 'n bydrae lewer tot taalgesindheid asook metodes om taalgesindheid te meet en te bepaal, vorm deel van die hoofstuk.

2.2 Gesindheid

Die bestudering van gesindheid raak al hoe prominenter onder navorsers – kyk onder meer Dyers (2013), Schlettwein, (2015) en Swart (2016). Die term *gesindheid* het verskillende betekenisse vir navorsers in studieveld soos die onderwys en die sielkunde. Binne die Afrikaanse taalkunde word die woord “houding” deurgaans as vertaalekwivalent vir die Engelse woord “attitude” gebruik (Verhoef, 1995:42). Die volgende afdeling verskaf 'n kort beskrywing van die begrippe *gesindheid* en *houding* en verklaar daarna waarom die begrip gesindheid meer gepas vir hierdie ondersoek is.

2.2.1 Begripsverklaring

Die *HAT* (2005) omskryf *houding* as die “(fig.) manier van doen; optrede: 'n arrogante/minagtende/negatiewe/positiewe/slap houding; 'n dreigende/vyandige houding.”

Houding kan volgens Middlebrook (1980) in Roos (1990:25) gedefinieer word as “an overall, learned, core disposition that guides a person’s thoughts, feelings and actions toward specific others and objects”. Houding bepaal, aldus Roos (1990:25), die dinge waaraan individue in hulle regstreekse omgewing aandag gee en ook hoe hulle sekere inligting kodeer.

Teenoor *houding* word die term *gesindheid* in die *HAT* (2005) omskryf as ’n “mening oor/omtrent en houding jeens/teenoor iemand/iets; manier waarop jy in ’n bepaalde situasie optree, wat wys hoe jy voel [...] ° ’n veroordelende gesindheid.”

Dit is belangrik om daarop te let dat ’n persoon se mening en houding teenoor iets volgens die *HAT* (2005) in ag geneem moet word wanneer daar na ’n persoon se gesindheid verwys word. Gesindheid dui dus volgens Verhoef (1995) op ’n innerlike ingesteldheid wat as ’n dryfveer vir die uiterlike dien. Houding bepaal derhalwe hoe ’n persoon teenoor ’n saak voel, maar gesindheid bepaal die persoon se houding en gevolglike optrede.

Allport (1954) in Garrett (2010:22) meen dat gesindheid ’n aangeleerde ingesteldheid is, wat daartoe lei dat ’n persoon op ’n spesifieke manier teenoor ander persone optree of oor voorwerpe dink en voel. Gesindheid is volgens Sarnof (1970:270) in Garrett (2010:22) ’n ingesteldheid om positief of negatief teenoor ’n groep op te tree. Dit versterk Verhoef (1995) se aanname dat gesindheid verwys na ’n persoon se innerlike ingesteldheid. Garrett (2010) konseptualiseer gesindheid as “an evaluative orientation to a social object of some sort”.

Noudat houding en gesindheid bespreek is, word daar tot die gevolgtrekking gekom dat die begrip *gesindheid* meer gepas is vir die doeleindes van hierdie ondersoek. Die studie stel aan die deelnemers persoonlike vrae wat hulle houding teenoor Afrikaans openbaar. Die studie stel ook ondersoek in na die persoonlike menings van deelnemers teenoor Afrikaans en daardeur word die innerlike ingesteldheid van die deelnemers teenoor Afrikaans bekend gemaak. Daar word in hierdie studie aan die deelnemers vrae gestel wat hulle taalervaring met betrekking tot Afrikaans openbaar, en wat kan verduidelik waarom ’n individu ’n spesifieke taalgesindheid huldig.

In die volgende afdeling word daar gepoog om die term taalgesindheid te verduidelik.

2.2.2 Taalgesindheid

Taalgesindheid kan gevolglik omskryf word as “’n individuele of kollektiewe som van menings/stel oortuigings (wat kan wissel van positief na negatief) teenoor ’n bepaalde taal/variëteit en sy sprekers” (Verhoef, 1995:43). Hierdie ingesteldheid verskil tussen gemeenskappe en die individuele lede van ’n gemeenskap se persepsies en optrede teenoor ’n bepaalde taal/variëteite en hulle sprekers. Taalgesindheid hang ook af van ’n land of gemeenskap se geskiedenis van taalbeleide en hoe die lede daarop gereageer het. Die begrip *taalgesindheid* omvat, volgens Fishman (1976:331) in Verhoef (1995), die volledige gevoelspektrum teenoor taal en variëteite.

Taalgesindheid is ’n sterk positiewe of negatiewe emosie wat individue ervaar wanneer hulle tussen tale moet kies of wanneer hulle ’n taal aanleer (Dyers, 2013:29). Dit bevestig Verhoef (1995) en Garrett (2010) se menings dat taalgesindheid óf gunstige óf ongunstige gevoelens is wat in ’n individu se optrede gemanifesteer word. Taalgesindheid is privaat en daarom moeilik om waar te neem, terwyl taalvoorkeur openlik uitgedruk word (Dyers, 2013). Navorsing in hierdie veld is volgens Dyers (2013) van belang sodat taalbeplanners kennis kan neem van mense se taalgesindheid en taalvoorkeur, sodat die taalbeleide die behoeftes van die mense kan reflekteer.

Persoonlike ervaring en sosiale omgewing word deur Garrett (2010) as twee belangrike bronne van taalgesindheid beskou. Gesindheid is nie sommer net inherent aan individue nie, maar word volgens Garrett (2010:22) deur prosesse aangeleer, naamlik waarnemingsleer en instrumentele leer. Waarnemingsleer vind plaas wanneer ’n individu ander persone se taalgesindheid aanleer deur waar te neem. Instrumentele leer vind plaas wanneer ons let op die gevolge van gesindheid en of dit beloning of nadele meebring. Hierdie aanname van Garrett (2010) sluit aan by die sosiale leerteorie⁸, wat tot die gevolgtrekking kom dat gesindheid teenoor ’n voorwerp ’n stel waardes verteenwoordig wat oor ’n bepaalde tydperk geleer is. Ouers en dosente is volgens (Garrett, 2010) goeie voorbeelde van persone by wie taalaanleerders positiewe of negatiewe taalgesindhede kan waarneem en aanleer.

⁸ Die hooftokus van die sosiale leerteorie is dat leer hoofsaaklik plaasvind wanneer ’n individu ander mense se optredes waarneem en naboots (Bandura, 1985).

Die sosiale leerteorie beskou gesindheid as gewoontes wat impliseer dat dit aangeleer word (Kadodo, 2012 in Kadodo en Muzira, 2019:124). Volgens hierdie teorie word mense as passief gesien, maar wanneer hulle aan stimuli blootgestel word, is hulle in staat om te leer deur versterking of deur waarneming en nabootsing, wat dan lei tot die ontstaan van gesindhede.

Die individue in 'n samelewing beskou die teikentaalvaardighede⁹ in 'n ander individu en ontwikkel die motivering om die teikentaal¹⁰ (ook soms bekend as die doeltaal) te leer in die hoop om bemagtig te word (Kadodo en Muzira, 2019).

Taalgesindheid word dus gesien as 'n persoonlike emosie of mening en houding teenoor 'n taal wat ontstaan as gevolg van persoonlike ervarings. Taalgesindheid is dus die oorsaak van 'n persoon se innerlike ingesteldheid teenoor 'n bepaalde taal en taalgemeenskap.

In die volgende afdeling bespreek ek die drie komponente van taalgesindheid.

2.2.3 Komponente van taalgesindheid

Roos (1990); Garrett (2010) en Uneputty, (2014) onderskei tussen drie komponente van gesindheid, naamlik: 'n kognitiewe komponent, 'n affektiewe komponent en 'n gedragskomponent.

Gesindheid word as kognitief geklassifiseer omdat dit spesifieke oortuigings en persepsies oor 'n taal of 'n variëteit insluit. Die kognitiewe komponent sluit in individue se mening oor die wêreld en die verhoudings tussen sosiale voorwerpe – byvoorbeeld hoëstatusprofessies (soos byvoorbeeld dokters en prokureurs) wat geassosieer word met standaardtaal of formele taal.

Hierdie innerlike ingesteldheid bring mee dat individue positief ingestel is teenoor die taal of die variëteit wat persone in hoëstatusprofessies gebruik. Die kognitiewe komponent sluit in ons kennis van taal en die leerproses wat daarmee gepaard gaan. Die affektiewe komponent van gesindheid behels die emosies/emosionele reaksies wat individue teenoor 'n spesifieke taal of

⁹ Teikentaalvaardighede verwys na taalvaardighede soos skryf, lees, luister en praat wat 'n individu in die teikentaal ontwikkel.

¹⁰ Die term *teikentaal* is vanuit die Vertaalstudies oorgeneem en word in taalverwerwing as 'n oorkoepelende term beskou. 'n Teikentaal is volgens Larsen-Freeman en Anderson (2011:16) die tweede of vreemde taal wat iemand aanleer of die taal waarin 'n ander taal vertaal word.

variëteit het. In taalverwerwing kan dit verwys na die mate waarin die taalaanleerder van die teikentaal en die leerproses hou of nie. Die affektiewe komponent kan vasstel of 'n persoon 'n bepaalde taal of variëteit goedkeur of nie. Die gedragskomponent van gesindheid behels die optrede van 'n persoon op 'n bepaalde manier, in ooreenstemming met die kognitiewe en affektiewe oordele.

Wanneer daar byvoorbeeld gekyk word na 'n student se gesindheid teenoor Afrikaans as 'n tweede taal, kan daar gepraat word van die kognitiewe komponent (die student meen dat die leer van Afrikaans haar¹¹ kulturele kennis sal verbreed), die affektiewe komponent (die student is baie positief en entoesiasies oor die taal) en die gedragskomponent (die student doen moeite deur byvoorbeeld geld te spaar vir verdere studie). Indien 'n individu se gesindheid teenoor 'n taal negatief is, sal dit in die persoon se optrede na vore kom.

Daar is wel bevraagtekening of die komponente aan mekaar gelyk gestel kan word – kyk onder meer Roos (1990:26) en Garrett (2010:22). Verandering in een van die drie komponente veroorsaak spanning tussen die ander twee komponente (Roos, 1990:26). Hierdie komponente moet dus volgens Garrett (2010) beskou word as oorsake van 'n spesifieke gesindheid teenoor voorwerpe.

Daar is ook 'n verskeidenheid faktore wat die gesindheid van 'n individu teenoor 'n taal of 'n variëteit beïnvloed. Hierdie oorsaaklike faktore word volgende bespreek.

2.3 Faktore wat taalgesindheid beïnvloed

Baker (1992:41-45) identifiseer 'n paar faktore wat taalgesindheid beïnvloed, naamlik ouderdom, geslag, skool, taalvaardigheid, taalagtergrond en kulturele agtergrond.

Navorsers het gevind dat, soos wat individue ouer raak, hulle meer positiewe gesindhede teenoor 'n spesifieke taal het en dat, as gevolg van sosialisering wat tussen groepe aangemoedig word, die negatiewe gesindheid teenoor 'n vreemde taal afneem (Baker, 1992:41). Daar kan dus gesê word dat jongmense geneig is om meer negatief te wees teenoor 'n taal en die

¹¹ In die tesis word persoonlike voornaamwoorde interverwant gebruik: die vroulike voornaamwoord ("sy" en "haar") verwys ook na die manlike persoonsvorm ("hy" en "hom") en andersom verwys die manlike persoonlike voornaamwoord na die vroulike persoonsvorm.

gebruikers daarvan, omdat hulle nog onervare is. Volgens Baker (1992:41) toon meisies gunstiger gesindhede teenoor 'n taal as seuns – dit word toegeskryf aan hulle biologiese verskille, en die feit dat meisies oor die algemeen vroeër emosioneel volwasse is as seuns.

Die skool waar leerders ingeskryf is en spesifiek die onderwysers speel ook 'n belangrike rol in die leerder se taalgesindheid (Baker, 1992:42). Indien die skool byvoorbeeld teen die gebruik van Engels tydens byvoorbeeld Afrikaanslesse in die klaskamer¹² is, is die kans groot dat die kinders ook 'n gesindheid sal ontwikkel wat teen die gebruik van Engels in die Afrikaansklas is. Wat taalvaardigheid betref, is gevind dat individue wie se taalvaardighede goed is, dikwels beter vaar in 'n taal as dié wie se taalvaardighede nie so goed is nie; en dat individue wat goed vaar in die aanleer van 'n taal, oor goeie taalvaardighede beskik (Baker, 1992:44).

Navorsers het gevind dat taalagtergrond (wat gesin/familie, gemeenskap en sosiale omgewing insluit) 'n belangrike rol in taalgesindheid speel, omdat 'n individu geneig is om 'n positiewe gesindheid te hê teenoor 'n taal waaraan hy meer blootstelling gekry het (Baker, 1992:44). Laastens meen Baker (1992:44) dat individue wat in 'n spesifieke taal aan kulturele aktiwiteite soos musiek, kuns en poësie deelneem, meer positief teenoor die betrokke taal ingestel sal wees.

Dit is vir my duidelik uit die bespreking dat taalgesindheid gevorm word deur persoonlike ervaring en sosiale faktore in die regstreekse sosiale omgewing waarin individue hulself bevind. Hierdie sosiale faktore is uniek vir elke individu. Die persoonlike ervaring wat individue opdoen, is ook uniek en kan nooit presies dieselfde as 'n ander persoon s'n wees nie.

In die volgende afdeling word die verskillende funksies van taalgesindheid in die samelewing en watter invloed dit op kommunikasie het bespreek.

2.4 Funksies van taalgesindheid

Daar is talle funksies van taalgesindheid in die samelewing, waarvan spesifieke funksies hieronder bespreek word.

¹² In die tesis word die term “klaskamer” gebruik wanneer dit so in die bronne verskyn of wanneer ek spesifiek na skole verwys. Dit kan ook na lesingslokale en/of tutorlokale verwys.

Gesindheid teenoor 'n taal of 'n variëteit speel 'n belangrike rol in die ontvangs en produksie van taal. Taalgesindheid en die sosiokulturele norme waarmee hulle verband hou, is 'n integrale deel van ons kommunikatiewe bevoegdheid (Hymes, 1971 in Garrett, 2010:21). Daar word dus volgens Garrett (2010) verwag dat ons reaksies teenoor taalgebruik deur gesindheid beïnvloed word en gesindheid kan ander mense se reaksies teenoor ons eie taalgebruik voorspel. Byvoorbeeld: in 'n poging om ander sover te kry om van ons taalgebruik te hou, kry ons maniere om ons taal “beter” te laat klink deur van verskillende style gebruik te maak. Taal is volgens Shohamy (2009:50) persoonlik en daarom meen ek dat die taalgebruik en woordkeuses waarvan individue in bepaalde kontekste gebruik maak, hulle eie persoonlike keuse is.

Hierdie funksies beïnvloed volgens Uneputty (2014:8) die gedragskomponent van taalgesindheid in individue omdat dit dikwels 'n persoon se optrede bepaal.

Taalgesindheid kan volgens Garrett (2010:21) en Schlettwein (2015:12) as inset en uitset funksioneer.

Garrett (2010:22) meen dat taalgesindheid verstaan kan word as 'n siklus van die verhouding tussen sosiale denke en taal. 'n Positiewe taalgesindheid is die stimulus tot hoë vlakke van taalaanleer en kan lei tot die herlewing van 'n taal (Garrett, 2010). Daar kan gesê word dat 'n negatiewe taalgesindheid tot mislukking in die taalaanleerproses en die agteruitgang van 'n taal sal lei. Die sukses in 'n taalkursus lei volgens Garrett (2010:22) tot positiewe taalgesindheid.

Gesindheid as insette kan volgens Schlettwein (2015) beskou word as die ingesteldheid wat 'n individu teenoor 'n taal het, wat dan lei tot motivering om die taal baas te raak. Baker (1992:12) is van mening dat gesindheid as uitset op die ingesteldheid dui wat 'n individu ontwikkel as resultaat van die taalkursus.

Taalgesindheid as inset hou dus verband met 'n individu se innerlike ingesteldheid teenoor die taal en die taalaanleerproses, waar gesindheid as uitset betrekking het op 'n individu se prestasie en vermoë om 'n sukses te maak van die taalkursus. Hierdie funksies is dus uniek en verskil onder individue.

2.5 Onderskeid tussen verwarrende begrippe

Voordat daar gekyk gaan word na hoe gesindheid en stereotipering taalaanleer beïnvloed, is dit nodig om die begrip *taalgesindheid* nóg meer te verfyn om verwarring tussen begrippe soos

oortuiging en persepsies te voorkom. Hierdie afdeling poog verder om te verduidelik waarom *gesindheid* 'n meer gepaste term is om na die volle omvang van 'n individu se ingesteldheid teenoor 'n taal of taalgemeenskap te verwys.

Edwards (2006:329) in Liebscher en Daily-O'Cain (2017:2) meen dat dit belangrik is om nie *gesindheid* en *oortuiging* met mekaar te verwar nie. Hy beklemtoon dat taalgesindheid 'n kognitiewe komponent bevat wat nie by oortuiging betrokke is nie. Daar kan dus gesê word dat oortuiging deel vorm van die affektiewe komponent, omdat dit in 'n sekere mate met emosies te doen het. Oortuiging word ook deur die kognitiewe komponent beïnvloed, maar dit verteenwoordig nie die hele gevoelspektrum van gesindheid nie. Dit lewer bewyse vir Roos (1990:26), wat meen dat die verskillende komponente van taalgesindheid mekaar oorvleuel en beïnvloed. Byvoorbeeld, die vraag “Is die kennis van Afrikaans belangrik vir jou kind. Ja of Nee?” stel ondersoek in na 'n persoon se *oortuiging* eerder as na sy/haar *gesindheid* omdat die persoon dalk nie van Afrikaans hou nie, maar nogtans glo dat Afrikaans belangrik is vir haar/sy kind se toekoms.

Pajares (1992:309) in Pan en Block (2011:392) verwys na sleutelfaktore wat hy beskou as die belangrikste dimensies van oortuiging. Die faktore wat hy beklemtoon is:

1. oortuiging as kognitiewe strukture wat vroeg in 'n persoon se lewe gevorm word;
2. die funksie van oortuiging en hoe dit begrip oor die wêreld beïnvloed;
3. hoe oortuiging gedrag beïnvloed;
4. die sosiale struktuur van oortuigings; en
5. oortuigings as deel van die hiërargiese kognitiewe strukture.

Dit is ook belangrik om verdere onderskeid te tref tussen die begrippe *mening* en *gesindheid*, sodat daar duidelikheid gekry kan word waarom 'n persoon se mening nie 'n ware refleksie van sy gesindheid is nie. Gesindheid maak volgens Roos (1990:26) deel uit van 'n individu se onderbewussyn en word nie sommer bekend gemaak nie. 'n Mening, aan die ander kant, word gevorm wanneer 'n individu bewustelik uiting gee aan 'n *oortuiging*. Dit is dikwels nie 'n ware refleksie van 'n gesindheid nie, omdat menings dikwels deur situasionele probleme beïnvloed word (Roos, 1990:26). Dit word gevorm op grond van persoonlike oordeel van omstandighede en behoort slegs tot die kognitiewe komponent van gesindheid. 'n Mening kan dus nie gelyk gestel word aan 'n individu se gesindheid nie, omdat *gesindheid* ook 'n individu se optrede insluit, terwyl *mening* slegs die uitdrukking van oordeel verteenwoordig.

Dit is duidelik uit die bespreking dat 'n individu se mening gevorm word op grond van politieke en persoonlike faktore. Byvoorbeeld: ouers wat sê dat Afrikaans nie belangrik vir hulle kind se toekoms is nie, vorm slegs 'n mening oor die belangrikheid van Afrikaans. Hierdie mening beteken nie dat ouers 'n negatiewe gesindheid teenoor Afrikaans het nie, maar slegs dat hulle oortuig is dat Afrikaans onbelangrik in Suid-Afrika is. Menings op grond van oortuiging is dikwels 'n refleksie van 'n individu se politieke en sosiale kennis.

Edwards (1999:101) tref voorts onderskeid tussen *persepsies* en *gesindheid*. Hy verwys na persepsies as 'n individu se versamelde sosiale kennis. Edwards (1999:101) beskryf persepsies as 'n filter waardeur sensoriese data oor die wêreld gefiltreer word. Individue reageer dus nie op dinge as gevolg van die insette wat hulle kry nie, maar reaksie vind plaas as gevolg van 'n individu se persepsie oor 'n bepaalde verskynsel (Edwards, 1999:101). Persepsies kom volgens Edwards (1999:101) voor in samelewings waar mag en status dikwels toegeken word in terme van sosiale tekortkominge. Taalgesindheid sluit optrede op grond van persepsies in. Persepsies vorm op grond van die manier waarop 'n persoon situasies beskou en dit hou verband met positiewe of negatiewe denkwyses. Sosiale persepsies help individue om sin te maak van die sosiale strukture in 'n samelewing.

Die persepsies wat 'n persoon vorm, maak ook deel uit van sy kognitiewe komponent van gesindheid.

Byvoorbeeld: ouers wat voel dat Afrikaans vir sy kind onbelangrik is, het dalk die persepsie dat Afrikaans die taal van die onderdrukker is, óf hulle dink dalk dat Afrikaans besig is om uit te sterf. Dié persepsies is gevorm op grond van 'n individu se sosiale en historiese kennis van Afrikaans en is nie noodwendig gebaseer op die sosiale werklikheid van Afrikaans nie.

Persepsies en oortuigings moet dus gesien word as onderafdelings van gesindheid. Dit is belangrik om te let op die feit dat hierdie bogenoemde begrippe nie al drie komponente van taalgesindheid bevat nie en kan daarom nie dieselfde betekenis van gesindheid oordra nie.

Byvoorbeeld: net omdat daar ondersoek ingestel word na 'n persoon se mening, kan daar nie gesê word dat die persoon 'n negatiewe gesindheid teenoor 'n bepaalde saak het nie. Omdat menings 'n persoon se persepsie reflekteer en tot die kognitiewe domein van gesindheid behoort, word daar dus net na een aspek van gesindheid verwys.

Daar word dus tot die gevolgtrekking gekom dat gesindheid die produk van al hierdie begrippe, tesame met 'n persoon se houding, verteenwoordig. Dit bevestig die definisies van gesindheid soos omskryf deur Verhoef (1995:43) en die *HAT* (2005).

Voorts word gesindheid ook beïnvloed deur die kennis wat 'n persoon oor 'n bepaalde saak het (Swart, 2016:65). Kennis is volgens Woods (1996:195) in Pan en Block (2011:392) 'n verteenwoordiging van dit wat individue aanvaar en as feite beskou. Hy meen kennis verwys na die aanvaarding van 'n stelling waarvoor daar geen konvensionele feite bestaan nie en wat nie gedemonstreer word nie. Wenden (1998:517) skryf dat, in kontras met kennis, oortuigings gesien word as subjektiewe begrippe wat dikwels verband hou met 'n individu se waardestelsel en nie met kennis verbind word nie. As gevolg van die feit dat taalaanleer ingebed is in 'n politieke en historiese konteks en die siening van taalaanleerders onvermydelik hierdie oortuiging sal aanraak, hou oortuiging verband met die breër sosiopolitieke konteks (Barcelos, 2003:237 in Pan en Block, 2011:392). 'n Tekort aan kennis lei dikwels tot aannames wat onwaar is en selfs tot stereotipering.

Al hierdie konsepte kan taalgesindheid bepaal en beïnvloed, maar dit verteenwoordig nie die hele spektrum van affektiewe en kognitiewe komponente nie. Die volgende afdeling bespreek stereotipering as deel van die kognitiewe komponent van taalgesindheid.

2.6 Stereotipering

Kognitiewe prosesse in taalgesindheid word volgens Roos (1990) gevorm deur die kollektiewe funksies wat spruit uit stereotipering in sosiale groepe. Stereotipes vorm deel van die kognitiewe komponent van gesindheid en word dikwels deur persoonlike ervarings gevorm (Roos, 1990:26). Alhoewel stereotipering dikwels op onwaarhede gegrond is, beïnvloed dit individue se manier om inligting oor ander te interpreteer.

Die basis vir sulke stereotipering is volgens Garrett (2010:32) sosiale kategorisering.

Volgens Garrett (2010) het sosiale kategorisering 'n neiging om verskille tussen groepe mense te oordryf, dus bied dit 'n basis vir stereotipering. Sosiale stereotipes dien as filters wat inligting filtreer sodat daar sin van die lewe gemaak kan word (Garrett, 2010:32). Een sosiale groep kan dalk met minagting bejeën word, waar 'n ander groep met groot bewondering beskou word. Garrett (2010:32) meen dat etikette wat gebruik word om na verskillende groepe te verwys, die

standpunt van sosiale kategorisering ondersteun. Hierdie vorm van kategorisering maak dit maklik vir mense om sekere afleidings ten opsigte van sekere groepe mense te maak en om sodoende sin te maak van verskillende sosiale groepe. Stereotipes is volgens Garrett (2010) dikwels moeilik om te verander.

Alhoewel stereotipering as 'n kognitiewe proses gesien word, kan dit nie heeltemal van affektiewe gevoelens onderskei word nie. In die studieveld van taalgesindheid vorm taalvariëteit, aksent en styl bepaalde persepsies oor 'n spreker, wat dikwels beïnvloed word deur taalideologieë, wat lei tot stereotiperende afleidings. Volgens Roos (1990:26) vorm stereotipering deel van taalgesindheid en dit word gesien as 'n struikelblok wanneer 'n taal aangeleer word, omdat individue geneig is om persone volgens aksent en uitspraak te kategoriseer. Gill (1991:1) is van mening dat sekere afleidings oor individue gemaak word op grond van hoe hulle klink. Butler (2007:734) bevestig dit deur te skryf dat aksente en dialekte luisteraars se persepsies oor sprekers beïnvloed.

Taalideologie soos aangehaal deur Woolard (1992:235) in Liebscher en Daily-O'Cain (2017:3) is “a mediating link between social structures and forms of talk”. Dit impliseer na my mening dat taalgesindheid deur ideologie gevorm word en andersom. Ideologieë is volgens Liebscher en Daily-O'Cain (2017:2) 'n kollektiewe somtotaal van persepsies wat 'n sosiale en politieke dimensie het. Ideologie verwys na algemene persepsies wat universeel as waar beskou word (Liebscher en Daily-O'Cain, 2017:2). Hierdie ideologieë op grond van persepsies lei tot sosiale stereotipering.

Alhoewel stereotipes as positief of negatief gesien kan word, is die betekenis wat aan die woord “stereotipe” geheg word meestal negatief (Galanakis, 2010:20). Positiewe stereotipes verteenwoordig 'n “positiewe” evaluering van 'n groep wat voordeel bo ander groepe suggereer. Hierdie evaluering kan as 'n vorm van lof aan 'n groep beskou word. Positiewe stereotipes kan ook sosiale groepe komplimenteer. Sosiale groepe word tipies met positiewe sowel as met negatiewe stereotipes geassosieer. Vroue word byvoorbeeld positief gestereotipeer as liefdevol en sorgsaam, maar negatief gestereotipeer as swak.

Siy en Cheryan (2013:87) argumenteer dat positiewe stereotipes 'n sosiale identiteit aan individue gee en veroorsaak dat hulle gedepersonaliseer voel, of met die res in hulle groep “saamgesmelt” word. Dit verduidelik waarom sekere individue negatief op positiewe stereotipes reageer. Positiewe stereotipes is 'n aanduiding dat individue nie op grond van hulle

individualiteit en individuele eienskappe identifiseer word nie, maar dat afleidings gemaak word op grond van die sosiale groep waartoe hulle behoort (Siy en Cheryan, 2013:88).

Stereotipes is nie 'n verteenwoordiging van die sosiale werklikheid nie (Ladegaard, 1998:251). Dit word volgens Lippmann (1965:59) in Ladegaard (1998) toegeskryf aan die feit individue nie eers *sien* en daarom definieer nie, maar dat ons éérs *definieer* en dat waarneming daarna plaasvind. Ons kies dikwels eers wat ons kultuur alreeds namens ons definieer, en ons is geneig om dit wat ons gekies het, te sien in die vorm van dít wat deur ons kultuur gestereotipeer word. Hierdie afleidings wat oor sekere groepe mense gemaak word, is nie op die realiteit gebaseer nie. Stereotipes is dikwels 'n somtotaal van afleidings wat vir ons deur ons kultuur aangeleer word.

Bredella (1991) in Ladegaard (1998:251) onderskei tussen twee benaderings in die bestudering van stereotipering, naamlik die objektiewe benadering en die relatiwistiese benadering. Die objektiewe benadering beklemtoon dat ons persepsie van vreemde kulture altyd selektief en verdraai sal wees. Die relatiwistiese benadering bevraagteken of dit moontlik is om te onderskei tussen die persepsie oor en die wanbegrip ten opsigte van vreemde kulture. Die objektiewe realiteit in kulturele ontledings bestaan nie en daarom is dit onmoontlik om oor verdraaide persepsies uit te brei, aangesien dit impliseer dat daar objektiewe kennis of 'n ware beeld van die vreemde kultuur bestaan. Dit beteken dat die relatiwistiese ontleding van ons waarneming van vreemde kulture afhang van ons eie kulturele agtergrond en die aard van die stereotipes wat deur kultuur in ag geneem word.

Die effek van stereotipes op sosiale groepe word deur voorbeelde uitgelig. Standaardafrikaans word byvoorbeeld gestereotipeer as 'n variëteit wat slegs deur blankes of deur individue in hoë sosiale posisies gepraat word, terwyl Kaaps gestereotipeer word as die variëteit van Afrikaans wat deur onintelligente of onopgevoede bruinmense gepraat word.

In die volgende afdeling bespreek ek die effek van taalgesindheid op kultuur en waarom dit belangrik is om taalgesindheid in verskillende gemeenskappe ag te neem.

2.7 Taalgesindheid as dinamies en die effek daarvan op kultuur

Shohamy (2009:50) is van mening dat alle tale dinamies, energiek, persoonlik en voortdurend aan die verander is. Taalgebruik is uniek, persoonlik en verskil van persoon tot persoon (Jular,

2007 in Barany, 2016:261). Individue maak gedurig keuses oor hoe taal gebruik moet word deur gebruik te maak van verskillende woorde en grammatikale strukture (Shohamy, 2006).

Individue baseer hierdie taalkeuses op wat vir hulle die beste in 'n gegewe konteks pas, aangesien taal as persoonlik gesien word. Taalgebruik kan dus die gebruiker se persoonlikheid en unieke eienskappe verteenwoordig (Shohamy, 2006:6). Taal is, aldus Barany, (2016:264) 'n kulturele verskynsel. Volgens Shohamy (2006:7) is dit die unieke aspek van individue wat taal kreatief en dinamies maak.

Alle tale en kulture verander en ontwikkel voortdurend as gevolg van taalkontak en interaksie tussen groepe mense. Shohamy (2006:8) verduidelik dat nuwe taalelemente geskep en gebruik word in 'n poging om betekenisvolle konneksies en interaksie met mense te hê. Taalverandering vorm deel van 'n veranderende wêreld, vooruitgang en voortdurend ontwikkelende tegnologie (Shohamy, 2006:8).

Individue is geneig om verskillende tale in verskeie sosiale kontekste te gebruik, met verskillende mense en in verskillende tye van hulle lewens (Shohamy, 2006:8). Dit is 'n bevestiging vir Garrett (2010:21), wat meen dat individue hulle taalgebruik verander om by hulle sosiale omgewing aan te pas of sodat mense tot hulle taalgebruik aangetrokke kan voel. Daarom kan volgens Shohamy (2006) die gevolgtrekking gemaak word dat taalgesindheid gedurig aan die verander en ontwikkel is.

Gesindheid teenoor 'n taal openbaar volgens Roos (1990:26) die houding van individue teenoor kulturele groepe. Holmes (1992) in Makhuba (2005) ondersteun hierdie stelling deur te verduidelik dat taalgesindheid 'n refleksie is van gesindheid teenoor die taalgebruikers. As gevolg van die noue verband tussen taal en die samelewing, is dit duidelik dat gesindheid ook die leer van 'n tweede of 'n vreemde taal beïnvloed. Holmes (1992) in Makhuba (2005) onderskei tussen drie vlakke van taalgesindheid:

1. Gesindheid teenoor 'n sosiale of etniese groep.
2. Gesindheid teenoor die taal van daardie groep.
3. Gesindheid teenoor die sprekers van die taal.

Gesindheid teenoor taal word dikwels ontwikkel op grond van menings oor die sosiale of etniese groep, die taalgebruikers asook die funksies van 'n taal.

Taalgebruikers huldig taalgesindhede wat nie geskei kan word van die gemeenskap waarin die taalgebruiker hom bevind nie (Bosch, 1995:14). Taal is volgens Roos (1990:26) so 'n integrale deel van kultuur en identiteit, dat die aanleer van 'n tweede taal dikwels 'n individu se wêreldbeskouing, identiteit, emosies en kommunikasie kan verwar. Volgens Brown (1987:128) in Roos (1990:26) vorm taalaanleer deel van 'n proses van akkulturasie, waaroor daar in afdeling 3.4.1 verder uitgewei word. Die proses van taalaanleer bring kulturele verandering in die taalaanleerder se wêreld mee. Hierdie verandering kan verwarring by die taalaanleerder veroorsaak omdat daar verwag word dat die taalaanleerder moet afsien van haar vooropgestelde gesindhede teenoor 'n spesifieke taal/taalgemeenskap. Die verandering van gesindheid teenoor 'n taal of 'n taalgemeenskap kan ingewikkeld wees as gevolg van die kompleksiteit van gesindhede.

Taal en kultuur is interafhanklike konsepte en kan nie as aparte entiteite verstaan word nie (Barany, 2016:264).

Taalgesindheid is 'n belangrike aanduider van die persepsies en stereotipes van individue in 'n gemeenskap. In die volgende afdeling word verskillende metodes bespreek waarvolgens taalgesindheid gemeet kan word.

2.8 Metodes om taalgesindheid te meet

Die struikelblok in gesindheidsondersoeke is dat gesindheid dikwels moeilik is om waar te neem.

Gesindheid is volgens Baker (1992:10-11) 'n hipotetiese konstruksie wat afgelei word van 'n persoon se volgehoue gedrag en daarom is dit nie direk waarneembaar nie. Liebscher en Daily-O'Cain (2017:2) klassifiseer gesindheid as interne gedagtes wat individue kry en dikwels “wegsteek”, tensy hierdie gedagtes geëksternaliseer word. Hierdie internalisering van gesindheid bevestig Dyers (2013:29) se aanname dat taalgesindheid privaat is en dus moeilik om te verander. Taalgesindheid kan geëksternaliseer of uitgedruk word deur gebruik te maak van direkte metodes en indirekte metodes.

Indirekte metodes behels metodes waar iemand na ander persone se spraakopnames luister en die verskillende aksente beoordeel. Nóg 'n voorbeeld van 'n indirekte metode is navorsing wat taalgesindheid probeer bekend maak deur spesifieke vrae te stel, byvoorbeeld hoe gewillig 'n

persoon is om in gesprek te tree met iemand wat 'n bepaalde taal of dialek praat. Direkte metodes om taalgesindheid te bepaal behels die opstel van vraelyste en onderhoude wat direkte vrae aan die deelnemers van 'n projek stel. Byvoorbeeld: “Hou jy van Afrikaans? Ja of Nee?” is 'n direkte vraag oor 'n persoon se gesindheid teenoor Afrikaans.

In elke metode is die objek van die ontleding eksterne uitdrukkings van gesindhede, wat volgens Liebscher en Daily-O'Cain (2017) die interne gedagtes en idees van die individu verteenwoordig. Liebscher en Daily-O'Cain, (2017:2) beweer dat dit dus onmoontlik is om gesindheid te bestudeer sonder om 'n individu se uitdrukking van gesindheid teenoor, hetsy die uitdrukking deur middel van 'n vraelys of 'n onderhoud is wat beoog om taalgesindheid te ontlok.

Gesindhede word dikwels binne 'n wye sosiale konteks uitgedruk (byvoorbeeld deur die unieke individuele eienskappe van deelnemers wat 'n invloed kan hê op hoe gesindheid in onderhoude uitgedruk word) en die onmiddellike “plaaslike” konteks (byvoorbeeld deur die antwoorde op vraelyste en hoe die omgewing die uitdrukking beïnvloed) (Liebscher en Daily-O'Cain, 2017:2).

Die sosiale konteks van deelnemers en die “plaaslike” konteks is belangrik vir die interpretasie van gesindhede; in vraelyste is die agtergrond van die deelnemer byvoorbeeld van belang ten opsigte van die manier waarop deelnemers vrae beantwoord (Plewnia en Rothe, 2012: 33 in Liebscher en Daily-O'Cain, 2017:2).

Navorsing plaas gereeld klem op die belangrikheid van die konteks waarin interaksie plaasvind. Alhoewel taalgesindheid as 'n kognitiewe verskynsel gesien kan word, behoort daar, volgens Liebscher en Daily-O'Cain (2017:3), meer klem geplaas te word op die konteks waarbinne die gesindheid uitgedruk word. Die verskille in taalgesindhede kan dus toegeskryf word aan die verskillende kontekste waarbinne die gesindhede geëksternaliseer is.

Hierdie tesis maak gebruik van vraelyste, wat 'n voorbeeld is van direkte metodes om studente se taalgesindheid bepaal.

2.9 Samevatting

Die bestudering van taalgesindheid is noodsaaklik in die sosiale en kulturele samelewing, sodat indien negatiewe gesindhede ontdek word, planne geïmplementeer kan word om die

gesindhede te verander. Vir taalbeplanners om taalbeleide op te stel wat 'n gemeenskap se behoeftes reflekteer, is die bestudering van taalgesindhede belangrik. Die verantwoordelikheid berus dus by taalbeplanners om vas te stel wat die gemeenskap se behoeftes en taalvoorkeure is, sodat die gepaste beleide in plek gestel kan word.

Die definisies van Verhoef (1995), Garrett (2010) en Dyers (2013) maak dit duidelik dat gesindheid 'n positiewe of 'n negatiewe innerlike ingesteldheid is wat teenoor 'n bepaalde saak geopenbaar word. Taalgesindheid kan gevolglik omskryf word as 'n geestesingesteldheid teenoor 'n spesifieke taal of taalgemeenskap, wat dan 'n individu se optrede bepaal. Die verskillende komponente van taalgesindheid word deur sosiale en kulturele faktore beïnvloed. Dit is belangrik om daarvan kennis te neem dat taalgesindheid aangeleer word en dat die ontwikkeling van taalgesindheid deur sosiale en kulturele faktore versterk word. Hierdie faktore is vir elke individu uniek en persoonlik. Die verandering van aangeleerde taalgesindhede hang af van sosiale faktore en die sosiale omgewing waarbinne 'n individu hom/haar bevind.

Dit is ook nodig om onderskeid te tref tussen 'n individu se persoonlike oortuiging oor of persepsie van 'n bepaalde situasie, teenoor 'n individu se gesindheid teenoor 'n saak. Taalgesindheid bevat kognitiewe, affektiewe en gedragskomponente wat nie teenwoordig is by die vorming oortuiging en persepsies nie. Oortuiging en persepsie is nie 'n ware refleksie van gesindheid nie en 'n mening is slegs 'n uitdrukking van oortuiging. Dit is duidelik dat taalgesindheid onderafdelings bevat wat die verskillende komponente daarvan beïnvloed. Dit versterk Roos (1990) se aanname dat die komponente van taalgesindheid mekaar oorvleuel en dat verandering in een komponent verandering in die ander twee komponente veronderstel.

Oral in ons samelewing is stereotipes en ideologieë teenwoordig wat individue help om ander groepe in sosiale kategorieë te sit en om sin te maak van die wêreld. As gevolg van die noue verband tussen taal en kultuur, is die effek van taalgesindheid op kultuur en op die samelewing onvermydelik. Stereotipering en persepsies wat individue teen 'n bepaalde groep hou is belangrike aanduiders van 'n individu se taalgesindheid teenoor 'n sekere groep. Uit die bespreking van stereotipering is dit duidelik dat stereotipiese afleidings tot elke prys vermy moet word en dat daar eerder uit 'n realistiese oogpunt na die sosiale samelewing gekyk moet word.

Na die bespreking van houding en gesindheid word daar tot die gevolgtrekking gekom dat *gesindheid* 'n gepaster woord as *houding* is om te gebruik wanneer daar verwys word na 'n persoon se gevoel en optrede teenoor 'n spesifieke saak. Die gevolgtrekking is dat die bestudering van taalgesindheid noodsaaklik is in 'n gemeenskap om sodoende positiwiteit rondom taal en taalgebruikers te versterk.

Daar word in hierdie tesis deur middel van vraelyste gekyk na die taalgesindheid van studente. Hulle taalgesindheid word ontleed aan die hand van die relevante teorieë wat in hoofstuk twee en drie bespreek word. Alhoewel daar nog nie studies gedoen is wat taalgesindheid en taalverwerwing met mekaar verbind nie, is ek van mening dat taalgesindheid een van die belangrikste komponente in taalverwerwing is omdat dit die taalaanleerproses in 'n groot mate beïnvloed.

Dit is van kardinale belang om taalgesindheid te meet en te bestudeer, maar dit is ook nodig om die proses – taalverwerwing – wat 'n groot impak op taalgesindheid het, in ag te neem. Ek bespreek dus in die volgende hoofstuk die studieveld van *taalverwerwing* en die impak daarvan op taalgesindheid.

Hoofstuk 3: Beginsels in tweedetaalverwerwing

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die studieveld van tweedetaalverwerwing bespreek en ontleed. Die doel van die hoofstuk is om te verduidelik hoe taalgesindheid met taalverwerwing skakel en watter invloed taalgesindheid op taalverwerwing het.

Vir dié studie is Krashen (1982) se tweedetaalverwerwingteorie belangrik. Sy toevoer-hipotese (“input hypothesis”) en affektiewefilter-hipotese word in hierdie hoofstuk bespreek en daar word verduidelik waarom sy affektiewefilter-hipotese veral vir dié ondersoek van belang is. Krashen (1982) is van mening dat ’n student wat gemotiveerd is, beter sal vaar in taalverwerwing as die student wie se motivering laag is. Die manier waarop motivering met emosies skakel, is dus belangrik, omdat emosies kan bepaal of taalverwerwing suksesvol of onsuksesvol plaasvind. Dit is die taalaanbieder se plig om te let op die emosies van die studente, om te verseker dat taalverwerwing suksesvol plaasvind. Dit is dus belangrik om studente se belangstelling tydens taallesse te prikkel en te voorkom dat hulle verveeld raak.

Die invloed wat taal en kultuur op mekaar het, is onvermydelik; daarom word die begrippe *akkulturasië*, *geïntegreerdheid*, en *taalbewustheid* ook bespreek. Modelle en teorieë wat met die drie begrippe verband hou, word in hierdie hoofstuk bespreek, waaronder Schumann se akkulturasiemodel (1986), Gardner se integrasieteorie (1985), Barany (2016) en Byram (2012) se teorie van taalbewustheid val. Die fokus verskuif laastens na die verskillende maniere waarop studente leer en belangrike gesindheidsondersoeke.

3.2 Taalverwerwing

Die studieveld van tweedetaalverwerwing behels die bestudering van wyses waarop nuwe tale aangeleer en verwerf word.

Krashen (1982:10) stel vyf hipoteses aan die hand van sy tweedetaalverwerwingsteorie voor: die verwerwing-leerhipotese, die natuurlikevolgorde-hipotese, die monitor-hipotese, die toevoer-hipotese en laastens die affektiewefilter-hipotese. Die affektiewefilter-hipotese is veral in hierdie studie van belang omdat die hipotese demonstreer hoe affektiewe faktore met tweedetaalverwerwing verband hou (Krashen, 1982:30) – kyk afdeling 3.2.2.

Hieronder volg 'n kort verduideliking van elke hipotese.

- Die verwerwing-leerhipotese verduidelik dat volwassenes op twee maniere bevoeg raak in 'n taal, naamlik deur verwerwing én deur leer. Taalverwerwing is die proses wat in 'n taalaanleerder se onderbewussyn plaasvind (Krashen, 1982:10). Taalaanleeders is dus nie bewus daarvan dat hulle 'n taal verwerf nie, maar hulle is wél bewus van hulle taalgebruik. Taalleer beteken volgens Krashen (1982:10) om ten volle bewus te wees van die kennis van 'n tweede taal én van die reëls van daardie taal. Hierdie reëls verwys na die grammatika van 'n taal.
- Die natuurlike volgorde-hipotese stel voor dat taalverwerwing in 'n bepaalde volgorde plaasvind en dat grammatikale strukture vóór ander taalstrukture verwerf word (Krashen, 1982:12).
- Die monitor-hipotese postuleer dat taalverwerwing en taalleer op baie spesifieke maniere gebruik word. Taalverwerwing vind plaas nog voordat die taalaanleerder enige uiting kan produseer (Krashen, 1982:15). Taalleer het volgens Krashen (1982:15) slegs een funksie en dit is om die taal te monitor. Hierdie monitor is verantwoordelik vir veranderinge in 'n taalaanleerder se taaluitinge.
- Die toevoer-hipotese verduidelik dat taalaanleeders taal ten volle kan verwerf slegs wanneer hulle die toevoer of die insette verstaan. Hierdie hipotese word verder onder afdeling 3.2.1 verduidelik.
- Die affektiewefilter-hipotese verduidelik hoe affektiewe faktore met die verwerwing van 'n tweede taal verband hou (Krashen, 1982:30).

3.2.1 Die toevoer-hipotese

Die toevoer-hipotese verduidelik dat taalaanleeders makliker na die “volgende vlak” van taalverwerwing gaan, wanneer hulle die toevoer of insette wat hulle kry verstaan. Dit is dus belangrik vir die studente om die taalgebruik van 'n dosent of tutor¹³ in die klas te verstaan, én om te weet waarna hulle tydens lesse verwys. Die toevoer-hipotese postuleer dat

¹³ Tutors bied binne die Departement Afrikaans en Nederlands groepklasse aan. Die doel is die verdere inskerping van die werk wat in die hooflesings behandel is. Die aantal studente in groepklasse is gemiddeld 15 studente. In die ATV 188-module word dit ook gebruik vir mondeling, luisteroefening en ander inskerpingstaaloefeninge.

taalaanleerders eers die betekenis van 'n taal verwerf of aanleer voordat hulle die grammatika en die struktuur van die taal verwerf (Krashen, 1982:21).

Die hoofuitgangspunte van die toevoer-hipotese is dat:

- taalverwerwing voor taalleer plaasvind, en dat
- taalverwerwing plaasvind eers wanneer individue die taal verstaan.

Die klasopset speel 'n groot rol in taalverwerwing. Volgens die toevoer-hipotese bied die klaskamer 'n “nuwe wêreld” aan die taalaanleerder (Krashen, 1982:58). Wanneer 'n taalaanleerder die klasamer betree, word dit 'n wêreld waar die taalaanleerder kennis van die informele omgewing in die formele omgewing (die klaskamer), kan toepas. Dit is belangrik vir die dosent of tutor om genoeg verstaanbare toevoer aan die studente te verskaf, om sodoende 'n omgewing te skep waarbinne die studente positief teenoor die taal voel en gemaklik voel om die taal te gebruik.

Alhoewel die klaskamer potensiaal bied vir die verbetering van 'n student se taalverwerwing, is daar ook beperkinge in die klaskamer wat in ag geneem moet word.

Volgens Krashen (1982:59) is dit belangrik om te verstaan dat toevoer in 'n klaskamer beperk kan wees in vergelyking met dit wat die individu buite die klaskamer ontvang. Tweedens is dit ook belangrik om in ag te neem dat die mate waarin daar in die klaskamer met taalaanleerders gekommunikeer word, beperk is (Krashen, 1982). Omdat formele omgewings formele gesprekke verg, kan die gesprekke wat normaalweg buite die klaskamer plaasvind, nie binne die klaskamer toegepas word nie. Taalleerders kan wel die kennis wat hulle in die informele omgewing (buite die klaskamer) gekry het, toepas in die formele omgewing (in die klaskamer), maar die toepassing van kennis bly beperk. Die doel van die formele klas is om taalverwerwing 'n stappie verder te voer deur die student in staat te stel om met selfvertroue gesprekke in die tweede taal te voer.

Die toevoer-hipotese fokus dus daarop dat studente nie noodwendig in die tweede taal hoef te kommunikeer nie, maar dit wél moet verstaan (Krashen, 1982:128).

Volgens Krashen (1982) vind taalverwerwing optimaal plaas wanneer toevoer:

- verstaanbaar is;

- interessant aangebied word;
- nie grammatikaal gerangskik en georden is nie;
- in genoeg hoeveelheid aan die studente verskaf word;
- plaasvind wanneer die affektiewe filter laag is; en
- die student in staat stel om gesprekke te voer.

Om te verseker dat toevoer suksesvol tydens onderrig is, is dit belangrik om die inhoud van die werk wat bespreek word interessant en duidelik te maak. Na aanleiding van die bespreking is dit duidelik dat genoeg verstaanbare toevoer positiewe gesindhede teenoor taal fasiliteer.

3.2.2 Die affektiewefilter-hipotese

Die affektiewefilter-hipotese verduidelik volgens Krashen (1982:31) die proses van tweedetaalverwerwing deur te beweer dat individuele verskille in tweedetaalverwerwing 'n bewys is van hoe hoog of hoe laag die affektiewe filter van taalaanleerders is. Volgens Krashen (1982:31) versoek studente wie se taalgesindheid nie optimaal vir tweedetaalverwerwing is nie, nie slegs minder toevoer nie, maar hulle het ook 'n hoë affektiewe filter. Daar kan dus gesê word dat studente met 'n meer positiewe gesindheid meer toevoer verlang en ook 'n laer affektiewe filter het. Sass (2017:30) kom tot die gevolgtrekking dat 'n verlaagde affektiewe filter dus die toevoer “dieper” laat tref om sodoende 'n tweede taal te verwerf.

Volgens die affektiewefilter-hipotese is die belangrikste faktor in tweedetaalverwerwing die toevoer wat 'n taalaanleerder ontvang (Krashen, 1982). Affektiewe faktore dien slegs as fasiliteerders om hierdie toevoer by die taalverwerwingskomponent in die brein te kry (Krashen, 1982:32). Dit is daarom belangrik vir taalaanleerders om genoeg verstaanbare insette of toevoer te kry om sodoende 'n tweede taal suksesvol te kan verwerf. Hierdie hipotese verduidelik dat wanneer taalaanleerders wél genoeg toevoer ontvang en nie die gewenste resultate daarvan toon nie, dit as gevolg van die (hoë) vlakke van die affektiewe filter is (Krashen, 1982:32). Individuele verskille kan daarom volgens Krashen (1982) toegeskryf word aan die onderskeie vlakke van die affektiewe filter.

Die affektiewefilter-hipotese beklemtoon voorts die rol van die dosent tydens 'n taalverwerwingsles. Volgens die hipotese kan 'n effektiewe taalaanbieder genoeg verstaanbare toevoer aan individue verskaf deur 'n atmosfeer te skep waarin angstigheid laag is (Krashen,

1982:32). Dit is dus noodsaaklik vir taalaanbieders om 'n omgewing van lae affektiewe filters te skep vir onderrig om suksesvol plaas te vind.

Die affektiewe filter tree volgens Lin, Chao en Huang (2015:730) op as 'n muur tussen die taalaanleerder en die toevoer. Hulle skryf dat affektiewe faktore inmeng met die toevoer wat die taalaanleerder ontvang en dat dit dikwels die nodige toevoer beperk. Studente wat byvoorbeeld nie gemotiveerd is nie, is geneig om minder aandag aan die toevoer te gee – hulle affektiewe filter is hoog; dus ontvang hulle minder toevoer. Gemotiveerde studente fokus op die toevoer wat hulle kry en dit lei daartoe dat die taalverwerwingkomponent in die brein maklik hierdie toevoer inneem (Lin et al., 2015:731). Negatiewe taalgesindhede en 'n gebrek aan motivering en entoesiasme in taalleer word beskou as faktore wat die studente se reaksie op taalinsette belemmer en dus die effektiwiteit van die leerproses beïnvloed (Lin et al., 2015:730).

Lin et al. (2015) skryf dat wanneer taalaanleerders verveeld, gespanne en nie gemotiveerd is nie, die filter hoog is, wat daartoe lei dat studente nie in staat is om die inhoud van hulle werk te leer nie. Wanneer negatiewe gevoelens soos vrees en skaamheid laag is, word die effektiwiteit van die leerproses verhoog. Dit is dus duidelik uit die affektiewefilter-hipotese dat affektiewe faktore taalverwerwing positief of negatief beïnvloed (Lin et al., 2015:730).

Volgens dié hipotese van Krashen (1982:31) word die aanleer van 'n taal deur affektiewe faktore beïnvloed, wat selfvertroue, angs en motivering insluit. Krashen (1982:31) meen in sy affektiewefilter-hipotese dat 'n leerder optimaal leer in 'n omgewing van lae angs, hoë selfvertroue en hoë motivering. Krashen (1982:31) se hipotese fokus dus op drie affektiewe faktore: selfvertroue, angs en motivering.

Die volgende faktore hou direk verband met taalverwerwing omdat dit skakel met tweedetaalprestasie.

Selfvertroue

Studente met hoë vlakke van selfvertroue is volgens Krashen (1982:31) geneig om beter in taalverwerwing te presteer as studente met 'n lae selfvertroue. Sass (2017:31) meen dat studente se verbale terugvoer in die klas veral van belang is sodat hulle kan weet of hulle op die regte pad met uitspraak en woordeskat is of nie. Dit is belangrik vir studente om taal met

vrymoedigheid en selfvertroue te kan gebruik en praat. Verbale terugvoer is een manier waarop studente hulle selfvertroue kan opbou.

Angs

Taal-angs kan volgens MacIntyre (2007:565) omskryf word as 'n negatiewe emosie wat “opduik” wanneer 'n tweede taal aangeleer word. Krashen (1982:31) meen dat taalverwerwing beter plaasvind in 'n omgewing waarin die student nie angstig is nie.

Motivering

Daar bestaan talle definisies vir motivering. Ek verskaf vervolgens enkele definisies:

- Dörnyei (1998) beskou motivering as een van die belangrikste faktore wat die sukses van vreemdetaal- of tweedetaalleer beïnvloed. Dörnyei (1998) skryf dat dit selfs onmoontlik sal wees vir individue om sonder motivering langtermyn doelwitte te bereik. Motivering is dus noodsaaklik in die uitvoering van take.
- Motivering word deur Gardner en Lambert (1972) in Dörnyei (2003:4-5) beskou as die primêre dryfveer wat vir die verbetering van interkulturele kommunikasie verantwoordelik is.
- Volgens Dörnyei (2005:65) is motivering 'n belangrike faktor wat die proses van tweedetaalleer aan die gang sit en wat later die dryfveer vir die leerproses word.
- Gardner en Lambert (1959:272) in MacIntyre (2007:566) voer aan dat die motivering om 'n tweede taal te leer versterk word deur die begeerte wat ontstaan om deur 'n nuwe taalgemeenskap aanvaar te word. 'n Groot deel van motivering is volgens MacIntyre (2007:565-566) gegrond op die begeerte om verhoudinge te bou en met mense uit 'n ander kulturele groep te kommunikeer.

Daar is ooreenkomste tussen Dörnyei (1998), Gardner en Lambert (1972) en Dörnyei (2005) se definisies van motivering, omdat hulle saamstem dat motivering van kardinale belang in taalaanleer is.

Die belangrikheid van motivering in taalverwerwing het nie oor die jare verander nie. Dit is duidelik dat dit een van die belangrikste faktore in tweedetaalverwerwing is om sukses te

verseker. Kadodo en Muzira (2019:123) meen dat taalaanleerders innerlike motivering behoort te ontwikkel om die nuwe taal te leer. Innerlike motivering veroorsaak dat studente die tyd en energie aan die tweede taal bestee om die nodige vordering te maak.

Die affektiewefilter-hipotese fokus op die emosionele toestand van die taalaanleerder. Dit is nodig dat taalopvoeders die affektiewe faktore van studente gedurende taalonderrig in ag neem, sodat enige faktore wat tot negatiewe taalgesindhede kan lei en wat die sukses van onderrig kan belemmer, uitgeskakel word. Negatiewe taalgesindhede veroorsaak dat taalopvoeders en taalaanleerders geneig is om tou op te gooi.

Vir hierdie studie is die wyse waarop motivering met akademiese emosies skakel dus baie belangrik.

3.3 Emosionele toestand van die taalaanleerder

Die definisies van emosies verskil heelwat onder navorsers. Fredrickson (2001:218) meen dat “emotions are best conceptualized as multicomponent response tendencies that unfold over relatively short time spans”. Emosies, volgens Pekrun (1992) soos aangehaal uit Asteleitner (2000:169), “are considered in research as an unique component of human mental states, experiences, and behavioural expressions. Emotions may initiate, terminate, or disrupt information processing or they may organize recall”.

3.3.1 Akademiese emosies

In ’n kognitiewemotiveringsmodel geskep deur Pekrun (1992) in Pekrun, Goetz, Titz en Perry (2002) word aangevoer dat motivering van kognitiewe en motiveringsmeganismes afhang. Die belangrikste faktore wat volgens hierdie model in ag geneem moet word, is studente se motivering om te leer, strategieë vir leer, kognitiewe hulpbronne, en selfregulering van leer. Emosies word op verskillende maniere deur bogenoemde faktore beïnvloed.

Pekrun et al. (2002:92) gebruik die term *akademiese emosies* om te verwys na die verskeidenheid emosies wat leerders in ’n akademiese opset ervaar. Akademiese emosies word in vier kategorieë ingedeel, naamlik positief-aktiverend (soos gelukkigheid en trots), positief-deaktiverend (byvoorbeeld tevredenheid), negatief-aktiverend (byvoorbeeld angstigheid) en negatief-deaktiverend (byvoorbeeld moedeloosheid) (Pekrun et al., 2002:92).

Hierdie kognitiewemotiveringmodel neem motivering, strategieë vir leer, kognitiewe hulpbronne en selfregulasie in ag wanneer akademiese emosies bestudeer word (Pekrun, et al., 2002:97-98):

- **Motivering:**
Emosies moedig akademiese motivering en verwante prosesse aan, óf dit verlaag motivering en wat daarmee gepaard gaan.
- **Strategieë vir leer:**
Positiewe akademiese emosies fasiliteer die gebruik van buigbare en kreatiewe leerstrategieë.
- **Kognitiewe hulpbronne:**
Kognitiewe hulpbronne dien as funksies om die aandag te vestig op die voorwerp van die emosie, wat impliseer dat kognitiewe bronne gebruik word om die aandag van take af “weg te lei”.
- **Selfregulasie:**
Selfregulasie impliseer beplanning en evaluering van selfstandige leer, deur sodoende leerstrategieë aan te pas by die taakvereistes en die vordering wat gemaak is. Aangesien selfregulerende leer kognitiewe buigsaamheid veronderstel, word daar aanvaar dat dit deur positiewe emosies vergemaklik word. Daar word egter ook aanvaar dat studente weens negatiewe taalgesindhede slegs op eksterne motivering vir leiding staatmaak.

Die verskillende emosionele effekte op studente se vaardigheid hang af van die verhouding tussen hierdie verskillende kognitiewe hulpbronne en motiveringsmeganismes van selfregulasie. Dit beklemtoon die kompleksiteit van emosies se uitwerking op akademiese prestasie.

Emosies speel dus 'n belangrike rol in die onderrig van taalaanleerders.

3.3.2 Emosionele gesondheidsinstruksies en verveeldheid

Die bestudering van emosies reflekteer baie probleme wat studente met hulle emosies op 'n daaglikse basis ervaar. Asteleitner (2000:170) is van mening dat dosente in die lesinglokaal 'n groter rol moet vervul wanneer dit kom by die emosionele ontwikkeling van studente. Dit is belangrik vir 'n dosent om emosies te verstaan, te monitor en te hanteer om sodoende chaos doeltreffend in 'n leeromgewing te hanteer (Asteleitner, 2000).

Dit is noodsaaklik dat die dosent verseker dat die inhoud wat in die klas bespreek word, die student nie verveel nie en dat onderrig emosioneel gesond is. Emosioneel gesonde onderrig het volgens Asteleitner (2000:173) ten doel om positiewe gevoelens by studente te verhoog en negatiewe gevoelens te onderdruk. Onderrig vir emosionele gesondheid bestaan uit strategieë om positiewe gevoelens aan te moedig en negatiewe gevoelens tydens lesse te laat afneem (Taylor et al., 1994 in Asteleitner, 2000:173).

Die doel van emosioneel gesonde onderrig is dus om die geestestoestand van studente positief te beïnvloed.

Affektiewe gevoelens verwys na bewuste toeganklike gevoelens. Alhoewel affektiewe beïnvloeding, as deel van die subjektiewe komponent, by emosies teenwoordig is, is dit ook teenwoordig in baie ander affektiewe verskynsels, soos byvoorbeeld gesindheid (Fredrickson, 2001:218). Positiewe uitwerking of invloed moedig volgens Fredrickson (2001:219) studente aan om aan klasaktiwiteite deel te neem. Die skakel tussen aktiwiteitsbetrokkenheid en positiewe beïnvloeding verduidelik waarom individue selfs in neutrale kontekste matige positiewe affektiewe emosies ervaar.

Positiewe emosies is 'n sleutelfaktor vir suksesvolle onderrig. Om studente se emosionele welstand te verseker, is positiewe affek tydens onderrig noodsaaklik.

Tydens 'n studie deur Fredrickson (1998) het sy gevind dat die positiewe emosies wat sy bestudeer het, naamlik vreugde, belangstelling, tevredenheid en liefde, almal dieselfde tendense tot gevolg gehad het. Nie net verbreed hierdie positiewe emosies na wat Fredrickson (1998) die *oombliklike gedagte-aksierepertoire* noem nie, maar dit blyk dat hulle ook hierdie funksie deel in die opbou van 'n individu se persoonlike hulpbronne. Fredrickson (1998) het besef dat negatiewe emosies dikwels tot spesifieke aksietendense lei, dus vernou/beperk dit die oombliklike gedagte-aksierepertoire.

Fredrickson (2004) het 'n model ontwerp wat die unieke kenmerke van positiewe emosies kan vasvang. In hierdie model hipotetiseer Fredrickson (2004:1369) dat positiewe emosies 'n verbredende effek op die gedagte-aksierepertoire het, wat individue toelaat om weg te doen met outomatiese response, maar om eerder op kreatiewe en nuwe maniere op situasies te reageer. Sy noem hierdie model die verbreed-en-bou-teorie van positiewe emosies (*The broaden-and-build theory of positive emotions*). Fredrickson (2004) is van mening dat die

verbreiding van 'n individu se denkpatriene langtermyn- en aanpasbare voordele inhou, omdat verbreiding persoonlike hulpbronne opbou.

Dit moet 'n dosent se doelwit wees om te verseker dat studente deurlopend positiewe affek ervaar. Om dit te bereik, moet die dosent ook seker maak dat studente nie verveeld word nie en aktief betrokke aan klasaktiwiteite deelneem. Pekrun, Hall, Goetz en Perry (2014:697) is van mening dat verveeldheid daartoe lei dat studente se betrokkenheid beperk is by aktiwiteite wat min waarde het en geen versterking oplewer nie. Hy meen dat verveeldheid en 'n gebrek aan betrokkenheid nie die studente se gedagte-aksierepertoire verbreed nie. Dit kan daartoe lei dat studente se aandag afgetrek word van die inhoud wat bespreek word, en dit dan vestig op onbelangrike aktiwiteite wat hulle interessanter vind.

In kontras met die emosies wat studente ervaar wat aan sukses en mislukking gekoppel word (byvoorbeeld, angstigheid en trots), skakel verveeldheid met prestasie-aktiwiteite wat in 'n omgewing soos die lesinglokaal uitgevoer word. Alhoewel verveeldheid volgens Van Tilburg en Igou (2012) in Pekrun et al. (2014) lae opwekkings en duidelike affektiewe, kognitiewe en motiveringskomponente insluit, verskil dit van ander negatiewe emosies (soos woede en ang) wat studente ervaar. Verveeldheid kan beskryf word as 'n onplesierige affektiewe toestand asook die afwesigheid van positiewe affek (Pekrun et al., 2014).

Verveeldheid spruit uit 'n gebrek aan situasionele belangstelling, maar dit is belangrik om op te let dat die twee nie dieselfde is nie (Pekrun, 2010 in Pekrun et al., 2014). Situasionele belangstelling, sowel as gebrek aan belangstelling, hou verband met negatiewe en positiewe affek. Daarom is dit belangrik om nie die twee met mekaar te verwar nie. Wanneer 'n student byvoorbeeld vir 'n eksamen voorberei, is dit moontlik dat die student nie belangstel in die inhoud van haar werk nie, wat daartoe kan lei dat die student angstig en bang raak om die eksamen te drup, eerder as om verveeld te wees met die leerinhoud van die vak.

Volgens Pekrun et al. (2014:697) word verveeldheid gelyk gestel aan 'n student se gebrek aan motivering, wat impliseer dat 'n gebrek aan belangstelling en verveeldheid tot verskillende kategorieë behoort. Pekrun et al. (2014:698) bevind dat verveling negatief korreleer met studente se akademiese prestasies, sowel as met kognitiewe vermoëns, akademiese selfkonsepte en gedragsbetrokkenheid.

Die verantwoordelikheid berus by die dosent om te verseker dat klasaktiwiteite 'n student se belangstelling prikkel om verveeldheid te vermy deur te verseker dat studente te alle tye kognitief en affektief betrokke aan klasaktiwiteite deelneem. Aktiewe deelname en positiewe akademiese emosies sal studente help om gemotiveerd te wees en sal tot suksesvolle taalverwerwing lei.

In die volgende afdeling word die belangrikheid van kultuur in taalverwerwing bespreek.

3.4 Kultuur in taalverwerwing en -onderrig

Die aanleer van 'n tweede taal is 'n proses wat deur talle faktore beïnvloed word, waarvan kultuur een faktor is. Kultuur is daarom, tesame met taalvaardigheid, belangrik in tweedetaalverwerwing (Zaker, 2016:80).

Dubreil (2006) in Allard, Bourdeau en Mizoguchi (2011:678) verduidelik dat kultuur in die geskiedenis van tweedetaalonderrig aangebied is in die vorm van literatuur wat in handboeke gepubliseer is. Opvoeders is in die 20ste eeu gedwing om weg te beweeg van Kultuur (met 'n hoofletter) – wat hoofsaaklik kuns, geskiedenis, politiek en sosiale instansies verteenwoordig het – om kultuur (met 'n kleinletter) aan te neem – wat die daaglikse leefstyl van individue verteenwoordig (Allard et al., 2011:678).

Volgens Larsen-Freeman en Anderson (2011:152) en Allard et al. (2011:678) word daar in tweedetaalonderrig meer klem geplaas op die aanleer van 'n tweede taal binne die kommunikatiewe en betekenisvormende konteks. Op hierdie manier neem kultuur (ongeach hoe dit geskryf word) 'n vloeibaarder definisie aan. Tweedetaalonderrig is toenemend gemoeid met menslike interaksie en met die ontmoeting van die kultuur van die taal wat aangeleer word (Allard et al., 2011).

Byram (1997) in Allard et al. (2011:678) is van mening dat 'n persoon wat interkulturele bevoegdheid ontwikkel het, 'n persoon is wat verhoudings tussen verskillende kulture kan vorm en dus in staat is om verskillende kulture vir hulleself en ander te interpreteer. Dit impliseer dat individue 'n kritiese en analitiese begrip van verskillende kulture kan ontwikkel. Dit behels ook die ontwikkeling van 'n bewustheid van 'n persoon se eie perspektief en van hoe iemand se eie denkwyses oor en begrip van die wêreld deur kultuurervarings gevorm word (Allard et al., 2011).

Dubreil (2006), soos aangehaal deur Allard et al. (2011:678), definieer kultuur in terme van tweedetaalonderrig as volg: “Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills and attitudes for effective communication and interaction with individuals and other cultures. It is a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively, behaviourally, and effectively.” “Culture-specific” verwys na ’n spesifieke kultuur en “culture-general” verwys na die aanleer van enige kultuur wat nie die leerder se inheemse kultuur is nie (Allard et al., 2011:679).

Tweedetaalonderrig erken die noodsaaklikheid van kulturele kennis om taal suksesvol te verwerf.

3.4.1 Akkulturasie

Die aanleer en aanvaarding van ’n nuwe kultuur veronderstel ’n totale verandering in die individu se manier van dink, doen en leef. Hierdie nuwe kulturele kennis gaan gepaard met die aanleer van ’n nuwe taal, omdat dit nuwe kennis oor ander kulture openbaar.

Ek verskaf volgende enkele definisies van akkulturasie.

- Akkulturasie word volgens Redfield, Linton en Herskovys (1939) in Sáenz-Hernández, Lapresta-Rey, Ianos en Petrēnos (2020:11) gekonseptualiseer as kontak tussen individue van verskillende kulturele groepe.
- Akkulturasie verteenwoordig volgens Schumann (1986) in Zaker (2016:81) die sosiale en sielkundige integrasie wat plaasvind tussen die taalaanleerder en die tweedetaalgroep.
- Ndika (2013:1) meen dat akkulturasie die proses is van kulturele verandering, wat plaasvind wanneer individue aanpas by die dominante kultuur van die samelewing.
- Volgens Berry (2003) in Kumi-Yeboah, Brobbey en Smith (2020:26) is akkulturasie die proses van interkulturele kontak wat kulturele en sielkundige veranderinge tot gevolg het. Berry (2002) in Kumi-Yeboah et al. (2020) omskryf akkulturasie as aanpassings van sosiale interaksie en kommunikatiewe styl wat individue maak wanneer hulle met groepe uit ander kulture in kontak kom.

Dit is duidelik uit die bespreking dat akkulturasie al lank in die literatuur bestaan. Die een konsep waaroor al die bogenoemde definisies stem, is dat akkulturasie verandering

veronderstel – akkulturasie bring verandering in kulture, sielkundige integrasie en sosiale gewoontes mee. Die kulturele veranderinge wat individue ondergaan, sluit in aanpassings in ’n groep se tradisies en in hulle ekonomiese en politieke lewe. Sielkundige veranderinge sluit die aanpassing in ’n individu se gesindheid teenoor die akkulturasieproses, kulturele identiteite en sosiale gedrag in (Kumi-Yeboah et al., 2020).

Schumann (1978:29), soos aangehaal deur Krashen (1982:45), beskou akkulturasie as die “major casual variable in second language acquisition”. Tweedetaalverwerwing word volgens Krashen (1982) en Zaker (2016:81) gesien as een aspek van akkulturasie en die mate waarin die tweedetaalaanleerder met die eerstetaalsprekers van die tweede taal in kontak kom, bepaal hoe suksesvol die taal verwerf word. Die aanbeveling vir taalaanleerders om ’n beter kans te staan op suksesvolle taalverwerwing is dus dat hulle gedurig in kontak met die eerstetaalsprekers van die teikentaal moet wees.

Akkulturasie word volgens Krashen (1982) gesien as ’n manier om verstaanbare insette te kry en om die affektiewe filter te verlaag. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat ’n taalaanleerder in kontak kan kom met mense in ’n ander kultuur, met wie hulle ’n goeie verhouding het en vir wie hulle maklik vrae kan vra indien hulle iets nie verstaan nie. Die “muur” waarna Lin et al. (2015:730) verwys, speel dus nie ’n rol nie, omdat daar niks is wat die toevoer blok nie. Die belangrikste affektiewe faktore, naamlik selfvertroue en motivering, is dus hoog, terwyl angs laag is; daarom kan die taalaanleerder meer toevoer ontvang (Krashen, 1982).

Soos bespreek in afdeling 3.2.1 is dit belangrik vir taalaanleerders om genoeg verstaanbare toevoer te ontvang om sodoende ’n taal suksesvol te verwerf. Dit is volgens die toevoer-hipotese belangrik dat hierdie toevoer interessant en verstaanbaar is.

Berry (2005) in Sáenz-Hernández et al. (2020:11) stel vier kategorieë van akkulturasie voor, naamlik:

- Assimilasie: ’n Neiging om die dominante kultuur te aanvaar sowel as ’n lae instandhouding van die erfeniskultuur.
- Skeiding: ’n Lae aanvaarding van die dominante kultuur en hoë instandhouding van die erfeniskultuur.
- Integrasie: Goedkeuring en instandhouding van beide kulture.
- Marginalisasie: Lae vlakke van aanvaarding en goedkeuring van kulture.

Die navorsingsliteratuur is geneig om integrasie as die ideaal voor te stel, omdat dit die insluiting van minderheidsgroepe in die samelewing bevorder.

Ek is van mening dat die verskillende kategorieë 'n beduidende rol in taalgesindheid speel, omdat dit die taalaanleerder die keuse gee om die tweedetaalkultuur te aanvaar al dan nie. Omdat taal en kultuur nou aan mekaar verwant is, kan myns insiens gesê word dat wanneer 'n taalaanleerder 'n ander kultuur nie aanvaar nie, die kans groot is dat die taalaanleerder ook nie tot die taal self aangetrokke sal voel nie.

Vir die doeleindes van hierdie studie is dit belangrik om te weet dat die proses van akkulturasie die taalaanleerder met 'n nuwe wêreld konfronteer – daarom kan daar aangeneem word dat, om 'n tweede of 'n vreemde taal te leer, 'n individu se kulturele kennis verbreed. Hierdie nuwe kulturele kennis veronderstel ook verandering in die manier waarop individue met mense van ander kulture kommunikeer. Alhoewel akkulturasie 'n taalaanleerder se kulturele kennis verbreed, is dit ook belangrik om daarvan kennis te neem dat hierdie proses ook 'n individu kan verwar. Taalaanleerders kan dalk nuwe dinge leer oor 'n kulturele groep oor wie hulle stereotipe idees het. Akkulturasie sal hulle dan forseer om realisties na die groep te kyk en nie deur die oë van ander mense nie.

Kommunikasie tussen individue van verskillende kulture staan bekend as interkulturele kommunikasie. Interkulturele kommunikasie raak al hoe meer belangrik in die samelewing, omdat dit belangrik is om met mense vanuit verskillende kulture kontak te maak. Hierdie kulturele kontak bring verskille mee in die manier waarop individue kommunikeer. Verskille in interkulturele kommunikasie lê deels in die kultureel gekondisioneerde materiaal in kommunikasie (Zaker, 2016). Hierdie kulturele materiaal verwys na die unieke kenmerke van verskillende kulture. Byvoorbeeld: in sekere kulture is oogkontak tydens kommunikasie belangrik, terwyl dit in ander kulture gesien word as oneerbiedig.

Volgens MacIntyre (2007:572) en Zaker (2016:80) kan hierdie intergroepverskille 'n belangrike kenmerk van sosiale interaksie word wanneer lede van verskillende kulture met mekaar kommunikeer.

Taal speel 'n belangrike rol in die akkulturasieproses, omdat dit myns insiens as die hooftfaktor van kulturele kennis en sosiale verteenwoordiging gesien word. Taal is voorts baie belangrik in die komplekse proses van identiteitskonstruksie en die gevoel wat daarmee gepaard gaan om aan 'n kulturele groep te behoort (Sáenz-Hernández et al., 2020:11). Linguistieke akkulturasie word beïnvloed deur 'n verskeidenheid faktore, byvoorbeeld taalbeleide, die linguistieke belangrikheid van die minderheidsgroep en die historiese agtergrond van kulturele groepe.

As gevolg van die noue band tussen taal en kultuur is dit onmoontlik om die kulturele effek op die taalaanleerproses te vermy. Daar word in die volgende afdeling veral gefokus op die werk wat deur Schumann (1986) gedoen is.

3.4.2 Schumann se akkulturasiemodel

Schumann (1986) het 'n langtermynstudie oor sintaksis gedoen, waarin hy oor 'n tydperk van tien maande aan ses taalaanleerders vraelyste gegee en hulle waargeneem het. Hy het 'n akkulturasiemodel op grond van sy bevindinge geskep, waarin hy klem lê op die identifisering met die tweedetaalgemeenskap as die primêre vereiste vir tweedetaalverwerwing (Zaker, 2016).

Schumann fokus in sy model op twee veranderlikes wat verantwoordelik is vir die verskillende maniere waarop studente taalaanleer benader en verwerf, naamlik sosiale en sielkundige faktore (Zaker, 2016). Sosiale faktore is volgens Schumann (1986) in Zaker (2016:82) verantwoordelik vir die sosiale afstand tussen die tweedetaalaanleerder en die tweede taal sêlf, waar die sielkundige faktore volgens Ushioda (1993) in Zaker (2016) verantwoordelik is vir die taalaanleerder se reaksie op sosiale situasies waarin hy homself bevind. Volgens Schumann (1986) in Zaker (2016:82) hou sosiale faktore verband met hoe gemaklik 'n taalaanleerder in 'n bepaalde situasie is. Sielkundige faktore disoriënteer gewoonlik 'n taalaanleerder in so 'n mate dat hy beperk voel om ten volle voordeel uit die taalsituasie te trek.

Schumann se akkulturasiemodel onderskei tussen twee tipes akkulturasie (Krashen, 1982:46; Zaker, 2016:82). Die eerste vorm van akkulturasie vind plaas waar die taalaanleerder sosiaal geïntegreerd raak en kontakte opbou met die tweedetaalsprekers, wat insette aan die taalaanleerder verskaf, terwyl hy steeds hou by die waardes en leefstyl van sy eie kultuur. Hierdie proses stem in 'n mate ooreen met die assimilasiekategorie deur Berry (2005) (kyk afdeling 3.3.1) omdat die persoon die tweedetaalkultuur aanvaar, maar steeds by sy eie kultuur

hou. Die tweede vorm van akkulturasie vind plaas wanneer die taalaanleerder sosiale kontakte opbou met die tweedetaalkultuur en gevolglik die leefstyl, waardes en kulturele gewoontes van daardie sprekers aanneem. Hierdie proses het ooreenkomste met die integrasiekategorie van Berry (2005) – kyk afdeling 3.3.1 – deurdat integrasie tussen ander kulture daardeur bevorder word.

Beide vorme van akkulturasie soos onderskei deur Krashen (1982:46) is effektief in taalverwerwing, maar daar word 'n onderskeid getref sodra die klem op sosiale en sielkundige kontak geplaas word wanneer die aanvaarding van die tweedetaalkultuur se leefstyl en waardes nie nodig is om 'n taal suksesvol te verwerf nie. Volgens Krashen (1982:46) kan die eerste vorm van akkulturasie as “swakker” gesien word, omdat dit nie die aanvaarding van 'n nuwe leefstyl insluit nie. Sosiale integrasie volgens Schumann (1978) in Krashen (1982) lei tot verstaanbare insette, terwyl die “oop” sielkundige toestand verwys na 'n lae affektiewe filter.

Uit die bespreking word afgelei dat akkulturasie in ag geneem moet word wanneer studente taal aanleer. Die sukses van taalverwerwing kan afhang van die mate waarin die taalaanleerder onderworpe is aan die proses van akkulturasie, of dalk glad nie. Die kulturele faktore in taalaanleer speel 'n beduidende rol in 'n student se emosies as gevolg van die kulturele veranderinge wat met taalaanleer gepaard gaan.

Daar moet om hierdie rede ook gekyk word na die student se geestestoestand.

3.5 Geïntegreerdheid

Integrasie word as een van die belangrikste kategorieë van akkulturasie beskou (sien 3.3.1). Volgens Pawlak (2012:251) is tweedetaalmotivering gegrond op twee teoretiese ontwikkelinge, naamlik geïntegreerdheid, wat kom uit Gardner se sosio-opvoedkundige model (1985), en sielkundige navorsing oor die self deur Noels (2005). Hierdie afdeling fokus veral op die integrasie van taalaanleerders.

Volgens Taie en Afshari (2015:605) het Gardner se sosio-opvoedkundige model baie met Krashen se monitor-hipotese en Schumann se akkulturasiemodel in gemeen. Gardner (1985) maak die volgende vergelykings tussen hierdie modelle en sy sosio-opvoedkundige model.

- Beide Krashen se monitor-hipotese en die sosio-opvoedkundige model sluit gesindheid en motivering in, maar in die sosio-opvoedkundige model word motivering as noodsaaklik beskou wanneer individue take uitvoer.
- Die sosiale veranderlikes in Schumann se akkulturasiemodel is vergelykbaar met die kulturele oortuigings in Gardner se model. Die individuele veranderlikes, soos taal en kultuurskok, is soortgelyk aan die konsep van situasie-angs. Motivering kom in beide modelle voor. Die komponent ego-deurlaatbaarheid, byvoorbeeld die vermoë om met ander te identifiseer in Schumann se model, is soortgelyk aan die integrasiekomponent van motivering in Gardner se model.

Die onderliggende rasionaal van Gardner se model is dat daar twee aspekte betrokke is by tweedetaalverwerwing, naamlik die kognitiewe en emosionele aspek (Taie en Afshari, 2015:607). Die kognitiewe aspek van dié model beskou taalaanleer as 'n proses wat die aanleer van eenvoudige kodes, woorde, grammatikale beginsels en uitsprake behels. Volgens hierdie konsep word taalaanleer min of meer dieselfde gesien as om enige ander vaardigheid te leer. Die emosionele aspek beskou 'n ander taal as 'n aspek van gedrag wat kenmerkend is van 'n ander etnolinguistieke gemeenskap. Gevolglik gaan taalaanleer oor meer as net die aanleer van woordeskat, grammatika en uitspraakverskynsels – dit vereis ook die aanleer van die tweede taal se kulturele eienskappe.

Soos reeds vermeld (kyk afdeling 3.2.2 onder motivering), beskou Gardner en Lambert (1959:272) in MacIntyre (2007:566) tweedetaalmotivering anders as die motivering wat in gewone leerprosesse benodig word, omdat taal inherent verwant is aan sosio-kulturele identiteite en sosio-politieke faktore. Motivering in tweedetaalverwerwing is ook van belang in die sosio-opvoedkundige model. Motivering, soos gedefinieer deur Gardner (1985:10) in Taie en Afshari (2015) verwys na “the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language.” Motivering kan dus volgens die sosio-opvoedkundige model aan die hand van die volgende ontleed word (Taie en Afshari, 2015):

- die begeerte om die taal aan te leer;
- die gesindheid teenoor die aanleer van 'n taal; en
- die motivering om die taal aan te leer.

Sukses in tweedetaalverwerwing is verwant aan motivering, wat op sigself ontstaan as gevolg van 'n verskeidenheid gesindheidsfaktore, onder andere etniese verhoudings sowel as taalkundige faktore. Dit is ook, volgens Gardner (1985) in Taie en Afshari (2015), moontlik dat studente se gesindheidsfaktore en oortuiging teenoor taal beïnvloed word deur die sosiale en kulturele milieu waarin taalaanleer plaasvind, wat gevolglik 'n faktor in motivering speel.

Alhoewel die sosio-opvoedkundige model motivering as noodsaaklik in taalverwerwing beskou, is die hoofhipotese vir hierdie model dat 'n individu se "oopenheid" teenoor die ander gemeenskap 'n bepalende rol in tweedetaalverwerwing speel. Gardner en Lolande (1985:1) in Tae en Ashfari (2015) meen dat die motiveringskomponent beïnvloed word deur faktore wat 'n individu se bereidheid om vreemde gedragspatrone te aanvaar sal laat toeneem of afneem. Hierdie aspek van tweedetaalverwerwing kan gesien word as die kulturele aspek wat in die konstruk van integrasie verteenwoordig word.

Die konsepte bevat twee belangrike kenmerke van integrasie en motivering. Integrasie verwys na 'n taalaanleerder se opregte belangstelling om die tweede taal aan te leer om sodoende nader aan die ander taalgemeenskap te beweeg (Gardner, 2001:5 in Taie en Afshari, 2015). Integrasie en gesindheid is veranderlikes wat met mekaar korreleer en wat die student se motivering om die tweede taal suksesvol aan te leer, beïnvloed.

Die konsep integrasie stel 'n komplekse stel gesindhede voor, wat gereflekteer word wanneer individue met ander groepe wil identifiseer en kommunikeer (Gardner en Lambert, 1972 in MacIntyre, 2007:566). 'n Persoon se gesindheid teenoor taal hang volgens Makhuba (2005:273) af of sy/hy met die taal identifiseer of nie. Integrasie impliseer volgens Masgoret en Gardner (2003:6) dat individue wat meer "oop" is teenoor ander taalgroepe, meer gemotiveerd sal wees om 'n tweede taal aan te leer. Hierdie konsep stel voor dat daar met die aanleer van 'n tweede taal van 'n individu vereis word om ander kulturele gewoontes, klanke en kognitiewe vaardighede van ander kulture aan te neem.

Integrasie word volgens Masgoret en Gardner (2003) gemeet volgens die individu se:

1. gesindheid teenoor die teikentaal;
2. geïntegreerde oriëntasie; en
3. belangstelling in die vreemde taal.

Masgoret en Gardner (2003) skryf dat 'n taalaanleerder se positiewe gesindheid teenoor die sprekers van die tweede taal “oopheid” fasiliteer, waar negatiewe gesindhede dit sal onderdruk. 'n Gemotiveerde leerder is volgens Masgoret en Gardner (2003:128) “persistent and attentive to the task at hand, has goals, desires and enjoys class activities, experiences reinforcement from success and disappointed from failure, makes attributions concerning success and/or failure, is aroused, and makes use of strategies to aid in achieving goals”.

Integrasie is noodsaaklik tydens lesings, omdat dit impliseer dat die taalaanleerder gewillig is om meer kennis oor die kulturele gewoontes van die tweede taal te bekom. Daar word ook van 'n taalaanleerder vereis om bewus te wees van die tweede taal se verhouding met die samelewing.

3.6 Taalbewustheid

Taalbewustheid is belangrik in tweedetaalverwerwing. In hierdie afdeling word die betekenis en verskillende rolle van taalbewustheid bespreek, asook die rol van dosente en studente om taalbewustheid te bevorder.

James en Garrett (1991) in Ibarraran, Lasagabaster en Sierra (2008:328-329) huldig die mening dat *taalbewustheid* toenemend verskillende betekenisse gekry het. Barany (2016) ondersteun hierdie mening deur te skryf dat taalbewustheid belangrik is in taalonderrig, ten spyte van die feit dat teoretici nie saamstem oor die definisie van taalbewustheid nie. Garrett en James (2000) in Barany (2016) glo ook dat taalbewustheid in taalaanleer belangrik is met betrekking tot drie afdelings, naamlik taalaanleer, taalonderrig en taalgebruik.

Die *Association for Language Awareness* (ALA) definieer taalbewustheid as “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Ellis, 2012:2). Die ALA definieer taalbewustheid verder as 'n konsep wat “a wide spectrum of fields” dek. Probleme met taalbewustheid sluit byvoorbeeld in die ondersoek na die voordele wat verkry kan word uit die ontwikkeling van 'n goeie kennis oor taal; 'n bewuste begrip van hoe taal werk; van hoe mense 'n taal aanleer en hoe om taal te gebruik. Taalbewustheid is relevant vir die student sowel as vir die dosent. 'n Definisie van taalbewustheid wat gereeld gebruik word, is dié van Donmall (1985) in Ellis (2012). Hy definieer taalbewustheid as volg: “Language awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of language and its role in human life”.

Eric Hawkins (1984) na wie, volgens Ellis (2012), soms verwys word as die “vader van taalbewustheid”, het talle taalstudies voorgestel wat leerders help om vaardighede te ontwikkel, soos die bewuswording van taalkundige artikulering en intuïsie en hoe om dit op hulle moedertaal toe te pas. Hawkins (1984) in Ellis (2012:6) het taalbewustheid gesien as “lighting fires of curiosity about the central human characteristic of language which will blaze throughout our pupils’ lives. While combating linguistic complacency, we are seeking to arm our pupils against fear of the unknown, which breeds prejudice and antagonism”.

Taalbewustheid word beskou as voordelig omdat dit eerstens studente en dosente help om die effek van taal op individue te verstaan en tweedens kulturele begrip help bevorder (Ellis, 2012:3).

Taalbewustheid is ’n benadering tot taalaanleer en taalonderrig: dit is nie ’n metodologie of ’n teorie van leer nie, maar moet eerder gesien word as ’n sambreelterm vir verskeie benaderings vir taalaanleer en taalonderrig (Barany, 2016:261). Taal is persoonlik en betekenisvol en dit bied aan leerders die geleentheid om hierdie aspekte van taal self te ontdek (Hawkins, 1984 in Barany, 2016). Taalbewustheid kan vir studente ’n uitdaging word, maar dit kan hulle ook aanmoedig om te begryp hoe taal betekenis oordra. Volgens die British National Council for Language Education verwys taalbewustheid na ’n persoon se sensitiwiteit en bewustheid van taal en die rol daarvan in die samelewing (Barany, 2016:261).

Studente moet die verskille en ooreenkomste tussen hulle moedertaal en die tweede taal kan identifiseer. Volgens James en Garrett (1991) in Barany (2016) kan dosente aan die studente aktiwiteite gee wat hulle sal help om hulle vaardighede te verbeter om taal te ontleed en te verstaan.

Kritiese taalbewustheid fokus op die verhouding tussen taal en die sosiale konteks waarin bewustheid ontwikkel word. Dit sluit in die manier waarop taal die wêreld verteenwoordig en magsverhoudinge skep (Barany, 2016:252). Dit is noodsaaklik vir taalaanleerders om te weet hoe taal in die samelewing werk, watter eienskappe aan ’n gegewe kultuur toegeskryf word en hoe om dit wat hulle in die klaskamer leer ook buite die klaskamer toe te pas. Taalbewustheid is in die klaskamer belangrik omdat dit studente aanmoedig om die verskille tussen tale en kulture te herken en om meer bewus te word van diversiteit. Dit is belangrik vir dosente om te weet wie hulle studente is en watter kulturele en taalkundige verskille in die klas teenwoordig is.

Wolfram (1998) in Ibarraran et al. (2008) onderskei tussen drie vorme van taalbewustheid:

- Kognitiewe taalbewustheid wat fokus op die patrone van taal;
- affektiewe taalbewustheid verwys na die houding teenoor taal; en
- sosiale taalbewustheid fokus op die rol van taal tydens kommunikasie.

In hierdie studie word daar veral gefokus op affektiewe taalbewustheid, omdat die studie handel oor die gesindheid van studente teenoor Afrikaans as 'n tweede taal. Ibarraran et al. (2008:329) voer aan dat studente affektiewe ondersteuning benodig ten einde motivering te handhaaf en suksesvolle taalaanleer te verseker. Soos reeds vermeld speel taalgesindheid 'n belangrike rol in taalaanleer.

3.6.1 Taalbewustheid en kulturele bewustheid

Kommunikasie is in onderlinge verband met taal en kultuur en wanneer kulturele aspekte nie as deel van kommunikatiewe vaardighede geleer word nie, vind suksesvolle kommunikasie nie plaas nie. Kultuur moet op 'n manier deel vorm van die aanleer van taalvaardighede om studente sodoende in staat te stel om op 'n kultureel gepaste wyse te praat en te skryf (Barany, 2016:164).

Brogger (1992:10) in Barany (2016:264) is van mening dat dit noodsaaklik is om sowel die kultuur as die taal te bestudeer. Dit is byna onmoontlik vir 'n individu om 'n taal ten volle te verstaan en te waardeer sonder om die kultuur van die moedertaalsprekers te verstaan. Die kulturele aspekte sluit in die geskiedenis, tradisies en geografiese aspekte van die sprekers (Barany, 2016). Taal het geen betekenis sonder die kultuur wat in ag neem dat taal deur verskillende groepe mense gepraat word en verskillende funksies het nie.

Die beginpunt van die vergelyking tussen taalbewustheid en kulturele bewustheid behoort die verhouding tussen taal en kultuur te wees (Byram, 2012:6). Die verhouding tussen taal en kultuur word volgens Risager (2006) in Byram (2012) as volg ontleed:

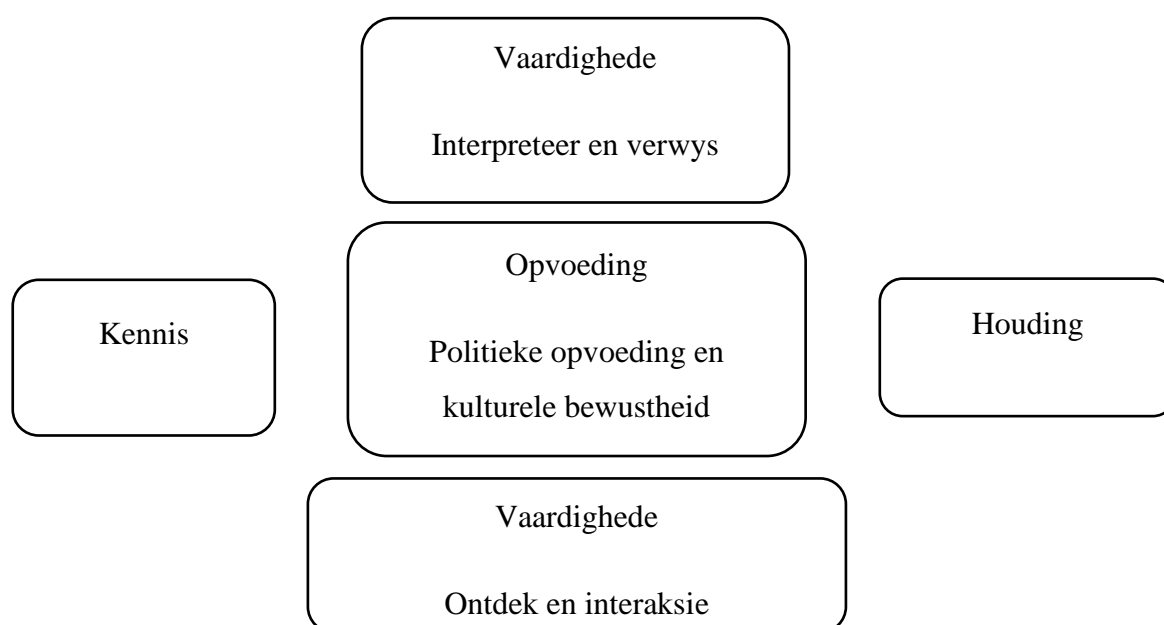
1. Taalkundige praktyk of die sosiologiese perspektief waarvolgens taal en kultuur skeibaar is – mense gebruik dieselfde taal in verskillende kontekste om na verskillende kontekste te verwys.
2. Taalkundige bronne of die sielkundige perspektief – waarin die lewe van 'n individu onskeibaar is van die taal en kultuur van die individu en uniek tot die individu is.

3. Taalkundige sisteem – waarvolgens ons die grammatika van 'n taal kan ontleed en beskryf, maar 'n verhouding met of verwysing na 'n kulturele konteks is onnodig.

Volgens Risager (2006) in Byram (2012:8) beteken dit dat individue eerstens aandag skenk aan taal en kultuur in die sosiale konteks en tweedens aan taal en kultuur in hulle eie lewens. Dit behels 'n ontleding van leer oor taal en kultuur en die verhouding tussen die twee. Dit beteken dat iemand wat bewus is van taal en kultuur en die taal-kultuur-verbinding die vermoë het om oor hierdie verbinding binne die samelewing en homself te reflekteer (Byram, 2012).

Byram (2012) meen dat dit oor die jare heen 'n tradisie onder taalaanbieders geword het om die kulturele bewustheid van hulle studente te ontwikkel. Hierdie verskynsel word volgens hom aangehelp deur definisies van interkulturele bevoegdheid soos deur Guilherme (2000:297) in Byram (2012:6) aangehaal as “the ability to interact effectively with people from cultures that we recognize as being different from our own”.

Model wat deur Byram (1997) in Byram (2012:7) ontwerp is:



Figuur 3.1 Model ontwerp deur Byram (2012)

Byram (2012:7) skryf dat persone betrokke by taalonderrig 'n model benodig wat taalkundige en kulturele bewustheid verteenwoordig. Hierdie model behoort die verhouding tussen taalkundige bevoegdheid en taalbewustheid, asook die verhouding tussen kulturele

bevoegdheid en kulturele bewustheid te toon (Byram, 2012:7). Dit is die dosente se verantwoordelikheid om studente te help met die konsep van bewustheid en om duidelikheid te skep rondom dit wat geleer moet word (Byram, 2012:7). Dis belangrik om te let op die feit dat dit moontlik is vir studente om bevoeg te raak in 'n taal en kultuur, sonder om werklik bewustheid te hê oor die taal. Met ander woorde, hulle kan 'n taal leer en gebruik en hulle kan die vaardighede verwerf wat interkulturele kommunikasie in werking stel (Byram, 2012:8). Hulle kan suksesvol met mense van ander tale en kulture kommunikeer en beide taalkundige en interkulturele vaardighede gebruik, sonder die dimensie van bewustheid (Byram, 2012:8).

Die persoonlike ontleding van 'n individu se sosiale en sielkundige denke skep dikwels die verband tussen taal en taalbewustheid. Dit is van belang vir dosente om by hulle leeruitkomstes in te sluit dat dit belangrik is om taal en kultuur te kan ontleed. 'n Student van Afrikaans as 'n tweede taal moet byvoorbeeld oor die vermoë beskik om Afrikaans in verskillende kontekste te kan waarneem en ontleed.

Volgens Byram (2012:8) is dit die verantwoordelikheid van taalbewustheidkursusse om te verseker dat studente verstaan dat taal nie net uit woorde bestaan nie. Byram (2012:8) meen verder dat taalbewustheid die refleksie en verhouding tussen taal en identiteit moet stimuleer. Taalbewustheid en kulturele bewustheid sluit dus die sosiale ontleding en die gebruik van taal in die samelewing, selfontleding en die belangrikheid van taal en kultuur in.

Kritiese kulturele bewustheid is die vermoë om ander kulture krities te evalueer op die basis van verskillende perspektiewe in hulle eie kultuur (Byram, 2012:8). Kritiese kulturele bewustheid beklemtoon die opvoedkundige dimensie van taalonderrig, houdings en kennis. Dit is belangrik om op te let dat taalkundige en kulturele vaardighede deur enige persoon sonder die dimensie van bewustheid aangeleer kan word. Kritiese bewustheid verseker dat aandag aan studente se onderrig geskenk word.

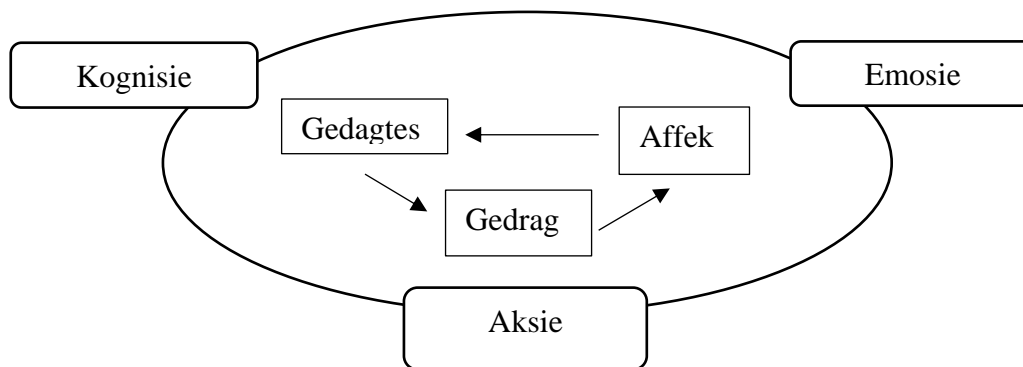
Taalbewustheid is 'n ingesteldheid wat ontwikkel word wanneer studente noukeurig aandag skenk aan taal en taalgebruik. Hierdie ingesteldheid help studente om insig te kry in die manier waarop taal werk. Taalbewustheid is 'n proses wat intern by studente ontwikkel word.

3.7 Die invloed van *leer* op studente

Leer oorheers ons lewens en is 'n lewenslange proses (Dağgöi, 2017:257). Om die meeste daaruit te put, moet vasgestel word hoe ons die leerproses beskou en wat leer vir ons beteken.

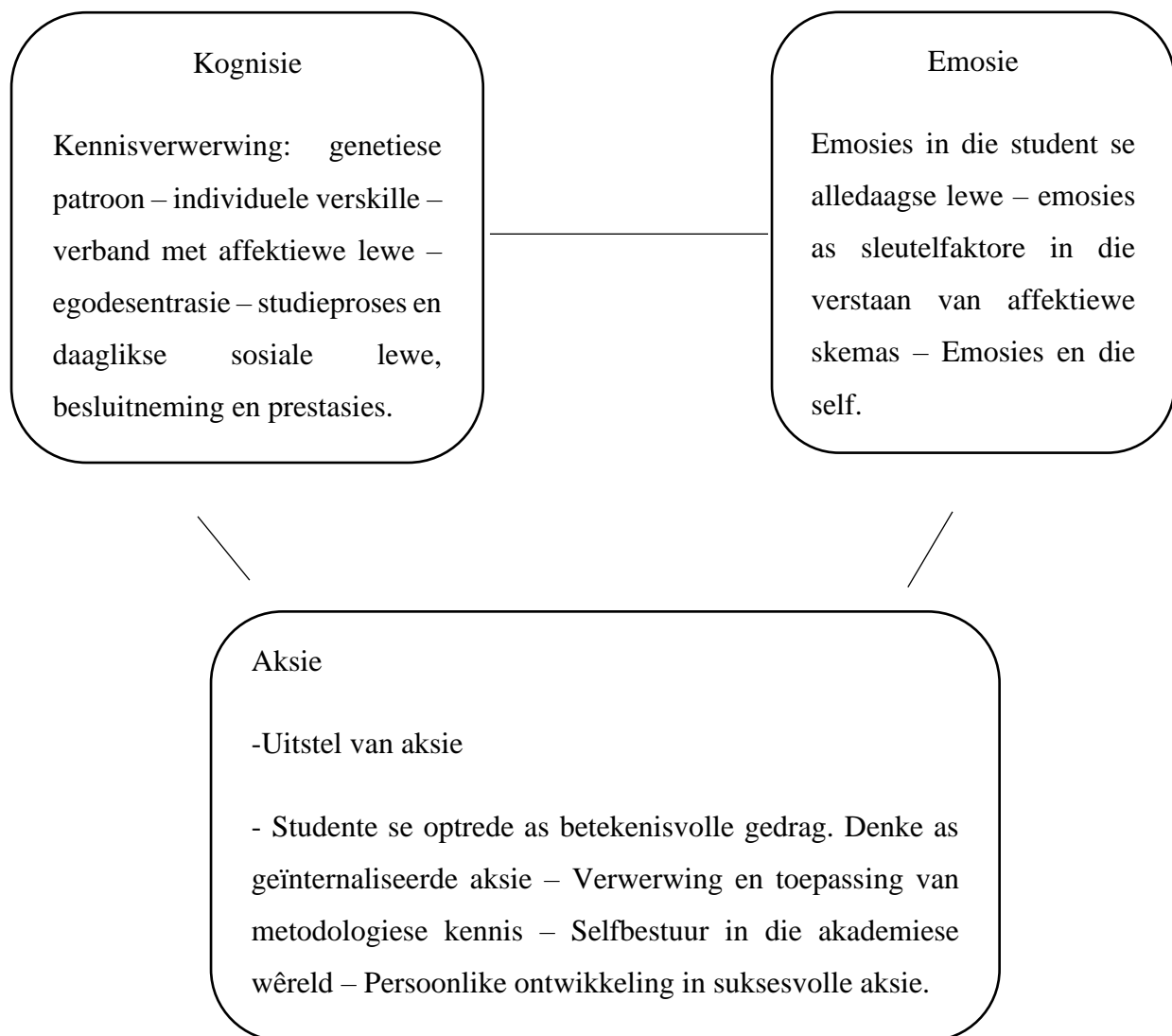
Dit is belangrik om in ag te neem dat elke student verskil en op verskillende maniere leer, daarom het die term *leer* 'n verskeidenheid betekenisse. Jarvis (2006) in Dağgöi (2017:257) definieer *leer* as die gedagtes wat persoonlike ervarings van individue integreer en 'n bydrae lewer tot verandering. Dit is ook belangrik in taalaanleer. Tanaka en Ellis (2003) in Dağgöi (2017) beskou 'n student se persoonlike oortuigings as 'n sleutelfaktor wat bydra tot individuele verskille in tweedetaalleer.

Dağgöi (2017) meen dat studente se oortuiging rakende taalaanleer die dosent in staat stel om 'n beter insig te hê in die student se verwagtinge van en betrokkenheid by die taalklasse. Piquemal en Renaud (2006) in Dağgöi (2017) meen dat wanneer dosente meer bewus is van die student se oortuiging en gesindheid teenoor taalaanleer, dit vir die dosent moontlik is om leerstrategieë te verbeter om 'n sterker beroep te doen op hierdie oortuigings. Om dit duideliker te maak stel Rott (2002) in Dağgöi (2017) 'n onderliggende verband tussen kognisie, emosie en aksie. Hier volg 'n vertaling van Rott se diagram:



Figuur 3.2 Die interaksie tussen kognisie, emosie en aksie

Rott (2002) in Dağgöi (2017) stel ook 'n meer gedetailleerde model voor wat insig verskaf in die onderlinge verband tussen kognisie, emosie en aksie in hoër onderwys.



Figuur 3.3 Die interaksie tussen kognisie, emosie en aksie in hoër onderwys.

Soos uit figuur 3.2 en figuur 3.3 gesien kan word, is dit duidelik dat studente deur verskillende kognitiewe, affektiewe en gedragsprosesse gaan wanneer hulle leer en wat hulle ook al tydens elke proses ervaar, beïnvloed die ander.

Dağgöi (2017) kom tot die gevolgtrekking dat 'n student se oortuiging en denkwysie nie afsonderlik beskou kan word van die faktore wat tot leer bydra nie. Insig in 'n student se oortuigings lewer 'n bydrae tot 'n vreedsame en effektiewe leeromgewing.

3.8. Taalgesindheid en die invloed op taalverwerwing

In die volgende afdeling word voorbeelde bespreek van hoe taalgesindheid moontlik taalverwerwing kan beïnvloed. Soos reeds vermeld, is dit belangrik om studente se

taalgesindheid te bestudeer, sodat die dosent kan verseker dat studente tydens lesse gemotiveerd bly. Taalgesindheid kan beskou word as 'n sleutelfaktor in taalaanleer. 'n Positiewe taalgesindheid het 'n effek op die aanleerproses van die taal (Burgos en Molina, 2020:45). Die impak van negatiewe taalgesindhede lei dus tot negatiewe gevolge.

Die bestudering van taalgesindhede binne die sosiologie gaan uit van die veronderstelling dat taal nie bestudeer word sonder om ag te slaan op die sprekers daarvan nie. Die bestudering van studente se gesindheid teenoor taal help verseker dat hulle gemotiveerd bly en suksesvol kan wees met taalverwerwing (Suzuki, 2019:8).

In 'n situasie waar 'n taal aan niemoedertaalsprekers onderrig moet word, is die gesindhede wat die aanleerders van die tweede taal huldig belangrik in die aanleerproses van die taal. Die rede hiervoor volgens Bosch (1995:15) is dat affektiewe faktore 'n groot rol in die aanleer van niemoedertale speel.

Gesindhede en die mate waarin 'n taalaanleerder empatie voel vir die sprekers van die tweede taal behoort tot die affektiewe domein. Naas gesindhede speel die aanleerder se selfbeeld, persoonlikheid en spanningsvlak ook 'n groot rol (Bosch, 1995). Om die aanleer van 'n niemoedertaal slegs in die lig van die kognitiewe te benader sou dus, volgens Bosch (1995), kortsigtig wees, omdat dit nie affektiewe faktore in ag neem nie. Soos reeds vermeld is die affektiewe faktore waarop Krashen (1982) fokus selfvertroue, angs en motivering. Nog affektiewe faktore sluit in 'n taalaanleerder se bui en houding wanneer hy in die klas is. Daar kan dus gesê word dat affektiewe faktore 'n individu se emosionele ingesteldheid verteenwoordig.

Bosch (1995) is van mening dat die algemene gesindheid van 'n taalaanleerder beskou word as die manier waarop hy die taalsituasie sien en in watter mate die individu positief of negatief teenoor die aanleer van die moedertaal en die sprekers van die tweede taal voel. Brown (1987:51) in Bosch (1995) is van mening dat negatiewe gesindhede teenoor die taal óf teenoor die sprekers van die taal die mate van sukses wat die taalaanleerder in die tweede taal bereik, beïnvloed.

As gevolg van die linguistiese en historiese kompleksiteit van Suid-Afrika, bestaan daar komplekse taalgesindhede teenoor en stereotipering ten opsigte van verskillende Afrikaanse spraakgemeenskappe (Bosch, 1995:16).

Die gesindheid van taalaanleerders teenoor die tweede taal hou gewoonlik verband met die sosiale waardes en status van die taal en die sprekers. Gesindheidsfaktore speel volgens Bosch (1995:18) 'n belangrike rol by die aanleerder, want dit kan die individu motiveer om óf die nuwe taal ten volle te bemeester, óf om die taal met beperkte funksies aan te leer. Die verantwoordelikheid berus dus by die dosent van Afrikaans om te bepaal watter faktore 'n rol speel in die studente se motivering én om te verseker dat studente gemotiveerd sal bly.

Volgens Bosch (1995:20) behoort 'n verskuiwing plaas te vind van die klem op taalstruktuur na taal as 'n vorm van interaksie en kommunikasie. Daar behoort aandag geskenk te word aan faktore wat lei tot die vorming van positiewer gesindhede en stereotipes. Stereotipes speel 'n baie belangrike rol in die suksesvolle aanleer van 'n tweede taal, omdat dit dikwels 'n individu se denkpatriene op 'n onrealistiese manier beïnvloed. Opvoeders behoort bewus te wees van die negatiewe gevolge van kulturele stereotipering vir die aanleer van 'n tweede taal (Bosch, 1995).

Dit is volgens Bosch (1995) die dosent se plig om negatiewe stereotipes omtrent die sprekers en die kultuur van die nuwe taal aan die lig te bring en te vervang met 'n realistiese, positiewer beeld van die kultuur.

Studente wat hoogs gemotiveerd is en 'n tweede taal suksesvol verwerf, is diegene wat positief teenoor die taal en die gebruik van die taal voel (Holmes 1992 in Makhuba, 2005:271). Taalaanleerders wat positiewe gesindhede teenoor die taal het, doen alles in hulle vermoë om die taal te leer. Daar kan dus gesê word dat taalopvoeders wat positief teenoor 'n taal is, elke poging sal aanwend om hulle studente met taalverwerwing te help.

Alhoewel hierdie studie handel oor universiteitstudente is dit belangrik om ook te kyk na die taalgesindhede van leerders in skole. Daarom word die taalgesindheidstudies wat oor skoolleerders en universiteitstudente gedoen is, vervolgens bespreek.

3.8.1 Taalgesindheid in Namibiese skole

Daar is tekortkominge in die onderrig en aanleerproses van Engels in Namibië en dit kan slegs verstaan word wanneer die komplekse historiese taalbeleide van die land bestudeer word.

Die Namibiese geskiedenis word in drie fases gedeel, naamlik: 1884-1915: Duitse besit met Duits as die amptelike taal, maar buigbaarheid in dié sin dat die inheemse mense hulle eie taal

in hulle daaglikse aktiwiteite mag gebruik; 1920-1988: onder Suid-Afrikaanse beheer met Afrikaans wat oorvat as amptelike taal en die taal waarin onderrig plaasvind; en 1988-hede met die eerste wettige Namibiese regering wat wetgewing uitreik om Afrikaans as “taal van die onderdrukkers” met Engels te vervang (Fryman, 2011 in Kadodo en Muzira, 2019).

Die Afrikaanse geskiedenis in Namibië gaan so ver terug as na die middel 1700, nog vóór die veramptelikingsprosesse van taal in Namibië. Dit is belangrik om die amptelike taaldriehoek (Kadodo en Muzira, 2019:125) van Duits, Afrikaans en Engels te verstaan. Die aanleer van Engels was nie noodwendig onafhanklik van Afrikaans nie, wat ’n dominante taal in die onderrig in Namibië voor hulle onafhanklikheid was. Die inheemse mense het Afrikaans gehaat vir wat dít simboliseer, maar moes daarop staat maak vir onderrig- en werkgeleenthede. Dit is moontlik dat hierdie verhouding tussen die drie tale vir langer kan aanhou aangesien die regering nog nie amptelike besluite rondom amptelike tale geneem het nie.

Dit is ook moontlik dat die beduidende ander in Namibië dié is wat tydens die hoogtepunt van Afrikaansonderrig in dié taal ontvang het. Nóg ’n belangrike aspek is dat die onderwysers self nie vaardig is in Engels nie – wat dus gebeur is dat die studente die taal vir mekaar leer as gevolg van die onderwysers se onbevoegdheid (Kadodo en Muzira, 2019). Die meeste onderwysers in Namibië is in die proses om Engels te leer, wat daartoe kan lei dat ander taalaanleerders negatiewe gesindhede teenoor Engels begin ontwikkel. Kwessies rakende die volhoubaarheid van hulpbronne speel ook ’n sleutelrol in die ontwikkeling van die taalgebruik van ander (Oyugi en Nyaga, 2010 in Kadodo en Muzira, 2019).

3.8.2 Taalgesindheid in Suid-Afrikaanse skole

Van die oudste gesindheidsondersoek is gedoen deur Maartens (1997). Sy het ’n studie gedoen oor die taalgesindheid onder tieners in Kwazulu-Natalse skole. Sy het positiewe en negatiewe taalgesindhede onder die respondente geëvalueer en tot die gevolgtrekking gekom dat die respondente matig positief teenoor Afrikaans is (Maartens 1997:189). Volgens Maartens (1997:188) sal Afrikaanssprekendes positiewer teenoor hulle eie taal wees indien hulle ’n groter “selfwaarde” sou aankweek. Maartens (1997:188-189) stel voor dat Afrikaans slegs sal oorleef wanneer Afrikaanssprekendes meer Afrikaans sal praat en hul trots ten opsigte van Afrikaans sal toon.

Taaltrots is belangrik vir die oorlewing van enige taal.

'n Meer onlangse studie wat deur Dyers (2004) onder 14-jarige skoolgaande Xhosasprekers en bruin leerders in Wesbank naby Blue Downs in die Wes-Kaap gedoen is, toon interessante resultate oor dié leerders se taalgesindhede teenoor die tale waaraan hulle die meeste blootstelling in hulle gemeenskappe gekry het.

Die deelnemers aan die studie was 14-jarige graad 8-leerders aan Wesbank Senior Sekondêre Skool (Dyers, 2004:25). Negentig van die deelnemers was Engelseerstetaalleerders en 100 was Afrikaanseerstetaalleerders. Van die negentig Engelssprekende leerders was 80,5% Xhosasprekend en 19,5% Afrikaans of tweetalig, óf Engels en Afrikaans (Dyers, 2004:25). Die doel van haar studie was om te sien of daar patrone ontstaan het wat dui op leerders se oortuigings oor die waardes van spesifieke tale en hoe dit ooreenstem met hulle werklike taalgebruik.

Die leerders is gevra om 'n breinkaart te teken waarop hulle die areas van die verskillende tale wat hulle praat aan te dui. Hulle is ook gevra om die belangrikheid van die drie amptelike tale (Afrikaans, Engels en Xhosa) in die Wes-Kaap aan te dui, wat ook 'n aanduiding kan wees van die leerders se gesindheid teenoor die tale self, asook teenoor die gebruikers van die drie tale (Dyers, 2004:26).

Die bevindinge van die Engelssprekende leerders was as volg:

- Alhoewel die leerders in Engelseerstetaalklasse is, gebruik slegs 'n klein persentasie leerders Engels vir ander doeleindes as by die skool.
- Die meerderheid van hierdie leerders se taalvaardigheid in Engels is baie laag.
- Sekere van die leerders het aangedui dat hulle Engels vir ander doeleindes gebruik as by die skool – byvoorbeeld tydens kerkbywoning – en dit is 'n aanduiding van taalverskuiwing na Engels onder veral bruin mense, volgens Anthonissen en George (2003) in Dyers (2003).
- Die Xhosasprekendes het ook interessante resultate getoon. Terwyl Xhosa vir hierdie leerders in die intieme domeine redelik verskans gebly het, was daar 'n mate van verskuiwing na tweetaligheid in Xhosa en Engels.
- Ten spyte van die ekonomiese mag van Afrikaans in die Wes-Kaap, het slegs 1% van alle leerders aangetoon dat hulle Afrikaans gebruik wanneer hulle inkopies doen.

- 'n Groot aantal leerders het ook erken dat hulle Afrikaans slegs in die strate van Wesbank gebruik, waar hulle dit met Engels of Xhosa meng. Dit is 'n aanduiding die leerders Afrikaans as minder belangrik beskou.
- 62% van die leerders het aangetoon dat al drie tale belangrik is. Volgens Dyers (2004:28) kan hierdie positiewe gesindheid toegeskryf word aan die leerders se blootstelling aan hulle Xhosaspreekende vriende, asook aan die feit dat baie van hulle Xhosa as tweede taal aanleer.
- Baie leerders het gevoel dat Engels baie belangriker is as Afrikaans óf Xhosa, én dat Engels belangriker is spesifiek in hulle opvoeding. Die Xhosaspreekende leerders het trots gevoel om met Xhosa geïdentifiseer te word (dit is ook omdat Thabo Mbeki, die destydse Suid-Afrikaanse president – d.w.s. in die tyd toe die studie gedoen is – Xhosaspekkend is). Dit beklemtoon volgens Dyers (2004:29) die positiewe impak op taalgesindheid wanneer rolmodelle sprekers is van die inheemse tale.

Die bevindinge van die Afrikaansspreekende leerders:

- Afrikaans het die dominante taal vir die meeste van die leerders gebly, alhoewel 'n neiging na tweetaligheid in Engels en Afrikaans teenwoordig was, byvoorbeeld in kerkverband of by die skool wanneer leerders met die onderwysers kommunikeer.
- Minder tweetaligheid kom na vore wanneer die leerders inkopies doen.
- Die leerders toon nie 'n beduidende verskuiwing na Engels nie. Hulle toon wel swak taalvaardighede in Afrikaans en dit sou 'n groot impak op die leerders se gesindheid teenoor Afrikaans kon hê.
- Hierdie leerders was baie positief teenoor die Afrikaans waaraan hulle blootgestel is en alhoewel hulle toegee dat Engels 'n belangrike taal is, is hulle nie oortuig dat Xhosa enige voordeel vir hulle inhou nie.
- Die leerders het nie veel te sê gehad oor Xhosa as 'n taal nie.

Wat uit hierdie studie afgelei kan word, is dat die leerders in die Engelse klas beslis deur taalverskuiwing na Engels oorgegaan het. Hulle het nie openlik enige negatiewe kommentaar oor Xhosa gehad nie, as gevolg van hulle kontak met die Xhosaspreekers in hulle klas.

Die Afrikaansklas, aan die ander kant, was nie openlik negatief teenoor Xhosa nie, maar hulle negatiewiteit het duidelik na vore gekom in hulle kommentaar teenoor hulle Xhosaspreekende

vriende. Dyers (2004) beskou hierdie verskynsel as 'n moontlike teken van rassisme onder die bruin Afrikaanssprekende leerders, omdat hulle bedreig voel deur Xhosasprekers en hulle taal (Afrikaans) wil beskerm.

3.8.3 Studies oor taalgesindheid onder universiteitstudente

'n Studie gedoen deur Schlettwein (2015) het ondersoek ingestel na veeltalige studente aan die Universiteit Stellenbosch en aan die Universiteit van Wes-Kaapland. Die studente is gevra oor hulle gesindheid teenoor hulle moedertale en ander tale. Hierdie proefskrif het spesifiek gefokus op Engels, Afrikaans en Xhosa. Ek bespreek vervolgens slegs die gesindheid van die deelnemers teenoor Afrikaans.

Die meerderheid van die Engelseerstetaal- (62%) en Afrikaanseerstetaalstudente (97%) hou baie van Afrikaans teenoor die groot aantal Xhosa-eerstetaalsprekers (46%) wat 'n meer neutrale gevoel teenoor Afrikaans toon (Schlettwein, 2015:37-40). Baie min studente het 'n negatiewe gesindheid teenoor Afrikaans getoon. 53% Xhosa-eerstetaalstudente het aangetoon dat Afrikaans 'n belangrike taal in Suid-Afrika is, waar 46% glo dat Afrikaans onbelangrik is in 'n land soos Suid-Afrika (Schlettwein, 2015:40). 75% Afrikaanseerstetaaldeelnemers stem saam dat Afrikaans 'n plek in die moderne wêreld het, terwyl 11% nie daarmee saamstem nie.

61% van Afrikaanseerstetaaldeelnemers het gevoel dat Afrikaans 'n belangrike rol speel in deelname in Suid-Afrika, teenoor 15% wat verskil (Schlettwein, 2015:39). Die liefde vir Afrikaans en lojaliteit teenoor die taal is baie duidelik onder veral die Afrikaanseerstetaalsprekers. Die ander deelnemers het negatiewe gesindhede teenoor Afrikaans getoon, maar hulle was in die minderheid. Dit is duidelik dat die deelnemers se gesindhede teenoor Afrikaans verskil op grond van hulle persoonlike ervaring met die taal.

Swart (2016) het ook 'n belangrike gesindheidsondersoek onder derdejaarstudente en dosente aan die Universiteit Stellenbosch gedoen. In haar ondersoek het sy bevind dat gesindheid teenoor 'n taal en taalbeleid die sukses van 'n taalbeleid bepaal. Sy het ook bevind dat studente en dosente ten gunste van meertaligheid is en dat beide studente en dosente groot waarde daaraan heg (Swart, 2016:226). Die studente wat aan haar studie deelgeneem het, het begrip getoon vir die belangrikheid van die taalkwessie aan die Universiteit Stellenbosch. Sy kom tot die gevolgtrekking dat dit belangrik is om "taalbeleidshoudings" deurlopend te ondersoek en te bestudeer (Swart, 2016:227).

Lombard (2018) het ook soos Dyers (2004) 'n longitudinale studie gedoen met die doel om 'n taalplan op te stel op grond van die studente aan die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA) se taalgesindhede. Die metodologie van hierdie studie het gefokus op 'n kwalitatiewe benadering in die vorm van fokusgroepe en onderhouds van studente se gesindheid teenoor die taal van leer en onderrig by UNISA. Die deelnemers aan die studie was studente wat, buiten Engels, minstens nog een van die ander tien amptelike tale in Suid-Afrika kon praat. Die hoofdoel van die studie was om studente se persoonlike sienings te bestudeer om te bepaal hoe hulle persoonlike taalervaring hulle houding en voorkeur van die taal van leer en onderrig beïnvloed.

Die studente het positiewe en negatiewe gesindhede teenoor Afrikatale asook teenoor Engels gehuldig. Oor moedertaalonderrig het die studente baie te sê gehad. Hulle dink dat onderrig in 'n student se moedertaal moet plaasvind en dat dit 'n persoon se reg is.

In die studie het die deelnemers wat negatiewe gesindhede teenoor Afrikaans gehad het, dit gehad as gevolg van negatiewe ervarings rakende Afrikaans. Hierdie negatiewe ervarings sluit in: "I do not feel good about Afrikaans. It reminds me of apartheid and how our grandfathers were treated." Hierdie idee van Afrikaans as taal spreek boekdele oor 'n persoon se kennis en geskiedenis oor die ware oorsprong en die rol van die taal in die samelewing. Die volgende kommentaar met betrekking tot UNISA-eksamen vraestelle is in 'n fokusgroepbespreking opgeneem: "I was so shocked when I saw the question paper for the first time when I noticed that it was in Afrikaans. I was not aware that English was printed on the other side. [...] Afrikaans has a stigma. I grew up hating the language."

Ten spyte van die negatiewe gesindhede teenoor Afrikaans was daar studente wat ook positiewe gesindhede in Lombard (2018) se studie getoon het, soos "The use of Afrikaans will lead to the development of our African language." Dit is duidelik dat taalbeleide, die implementering van taalbeleide, taalgesindheid, die ontwikkeling van inheemse tale en 'n transformerende benadering tot taalbeplanning nuwe denke verg, sowel as 'n nuwe taalkundige benadering van konseptualiseringsprobleme as gevolg van die resultaat van Suid-Afrika se geskiedenis.

Noudat van die belangrike gesindheidsondersoeke bespreek is, is dit belangrik om kennis te neem daarvan dat navorsers gereeld ondersoek moet instel na individue se taalgesindhede omdat dit voortdurend verander. In hierdie navorsing word studente se taalgesindheid teenoor Afrikaans binne die studieveld van tweedetaalverwerwing bestudeer. Daar is nog nie vantevore

navorsing gedoen wat taalgesindheid binne die veld van taalverwerwing bestudeer nie; daarom is hierdie studie van belang.

3.9 Samevatting

Dit is duidelik uit die bespreking van die hoofstuk dat taalgesindhede deur baie faktore beïnvloed word.

Taalverwerwing en die rol wat dit in taalgesindheid speel, is onvermydelik. Omdat daar so baie prosesse 'n rol tydens taalverwerwing speel, is dit byna onmoontlik om net op een enkele aspek daarvan te fokus. In die ondersoek van dié studie is daar gefokus op die affektiewefilter-hipotese, maar as gevolg van die onderafdelings van die hipotese is dit belangrik om te fokus op die kulturele aspek van taalaanleer, asook op die emosionele toestand van taalaanleerders.

Die affektiewe faktore waarop Krashen (1982) klem lê, is selfvertroue, angs en motivering. Hierdie affektiewe faktore kan ook 'n taalaanleerder se emosionele toestand beïnvloed, wat weer haar akademiese emosies bepaal (Pekrun et al., 2002:92). Akademiese emosies verwys na die verskillende emosies wat 'n individu in 'n akademiese omgewing ervaar en dit kan verveling insluit. Verveling speel volgens Pekrun et al. (2014:697) 'n groot rol in 'n taalaanleerder se betrokkenheid (al dan nie) tydens lesings. Dit is dus die dosent se plig om toe te sien dat die studente betrokke is en dat die inhoud wat bespreek word hulle nie verveel nie. Dit is ook die dosent se verantwoordelikheid om nie die studente se belangstelling tydens lesse te verloor nie. Om dit te doen, moet die dosent voortdurend 'n poging aanwend om werk te behandel wat studente interessant vind.

Die inhoud wat tydens 'n taalles bespreek word, moet 'n taalaanleerder se belangstelling prikkel. Dit is ook belangrik dat die inhoud akkulturasie, integrasie en taalbewustheid bevorder.

Zaker (2016:80) is van mening dat kultuur net so belangrik soos taalvaardigheid is. Ndika (2013:1) verwys na akkulturasie as die proses van kulturele verandering wat plaasvind wanneer individue by die dominante kultuur in die samelewing moet aanpas. Hierdie kulturele aanpassing kan ook plaasvind wanneer 'n student 'n nuwe taal aanleer en daarby die tweede taal se kulturele faktore óók moet aanleer. Om suksesvol in 'n nuwe taal te kommunikeer, is dit belangrik om kennis te neem dat elke taal kultureel gekondisioneerde eienskappe het. Dit beteken dat faktore – byvoorbeeld oogkontak – wat tydens kommunikasie in een kultuur

belangrik is, nie noodwendig 'n rol gaan speel in 'n ander kultuur nie. Dit is dus belangrik vir taalaanleerders om tydens kommunikasie sulke tipe faktore in ag te neem.

Integrasie word gesien as een van die belangrikste prosesse van akkulturasie, omdat dit te make het met die taalaanleerder se gewilligheid om met die nuwe kultuur te integreer. Volgens Masgoret en Gardner (2003:6) impliseer integrasie 'n individu se “oopenheid” teenoor die nuwe taal, wat daartoe sal lei dat die individu meer gemotiveerd sal wees om die taal aan te leer.

Taal het verskillende rolle binne 'n samelewing. Daar word na 'n taalaanleerder se bewustheid van hierdie rolle in 'n samelewing verwys as *taalbewustheid*. Die konsep verwys nie net na 'n individu se kennis van 'n taal nie, maar ook sy of haar sensitiwiteit teenoor taalaanleer en taalgebruik (Ellis, 2012:2). Dit skakel met 'n individu se kennis oor die kulturele aspekte van 'n taal. Soos reeds vermeld is oogkontak in sekere kulture tydens kommunikasie van belang en in ander kulture nie. Dit is belangrik vir taalaanleerders om bewus te wees van hierdie verskynsels. 'n Taalopvoeder se plig is dus om taalaanleerders oor dié verskynsel te leer en te verseker dat hulle kulturele kennis oor die tweede taal verbreed. Byram (2012:8) is van mening dat dit die taalbewustheidkursusse se verantwoordelikheid is om toe te sien dat studente verstaan dat 'n taal uit meer as net woorde bestaan. Taalaanbieders is dus deels verantwoordelik vir die kulturele bewustheid van hulle studente (Byram, 2012).

Hierdie studie ondersoek tweedetaalstudente se taalgesindheid teenoor Afrikaans. Ná die bespreking van bestaande literatuur oor die invloed van taalverwerwing op taalgesindheid, word daar tot die gevolgtrekking gekom dat taalgesindheid in taalverwerwing van kardinale belang is. Die literatuur versterk my mening dat positiewe taalgesindhede positiewe gevolge vir die aanleer van 'n taal sal hê.

Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie

4.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk werp lig op die navorsingsproses deur die stappe uiteen te sit oor hoe data ingesamel is om die navorsingsvrae van die tesis te probeer antwoord. Die doel van hierdie navorsing is om ondersoek in te stel na die gesindheid van eerstejaarstudente aan die Universiteit Stellenbosch wat geregistreer is vir die module Afrikaanse Taalverwerwing 188. Deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent word gebruik as die navorsingsontwerp om deur middel van vraelyste data in te samel oor die studente se gesindheid teenoor Afrikaans.

In dié hoofstuk word die navorsingsontwerp, navorsingsvrae, die konteks van die gevallestudie, proefpersone, data-insameling en etiese aspekte bespreek. Aan die einde van die hoofstuk word die metodologie kortliks opgesom.

4.2 Die doel van die studie

Hierdie studie het twee doelstellings nagestreef:

- Om deur middel van vraelyste te bepaal wat Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente in hulle eerste jaar se gesindheid teenoor Afrikaans is. Die mening word gehuldig dat 'n eerstejaarstudent moet verstaan dat taalgesindheid kompleks is en dat daar te alle tye respek teenoor ander groepe se kulturele verskille én teenoor sprekers van die student se tweede taal betoon moet word. Hierdie data wat opgeneem word, dien slegs as 'n steekproef van die breër taalgemeenskap se gesindheid. Daar word in die tesis gebruik gemaak van die kwalitatiewe en kwantitatiewe metode om die data te verwerk.
- Om dosente bewus te maak van eerstejaarstudente se taalgesindheid, sodat hulle, indien moontlik, hulle leermetodes kan aanpas om studente positief te beïnvloed.

4.3 Navorsingsvrae en hipoteses

Duidelik geformuleerde navorsingsvrae en toetsbare hipoteses is noodsaaklik vir alle navorsingstudies.

Die affektiewefilter-hipotese verklaar dat die aanleer van 'n taal beïnvloed word deur affektiewe faktore wat motivering, selfvertroue en angs insluit (Krashen, 1982:31). Die affektiewe faktore kan studente se gesindheid teenoor Afrikaans positief of negatief beïnvloed. Met behulp van Krashen (1982) se hipotese word daar 'n poging aangewend om vas te stel wat die studente se gesindheid teenoor Afrikaans is en watter faktore tot hierdie gesindheid bygedra het.

Bless, Higson-Smith en Sithole (2013:83) meen dat agtergrondinligting oor die bestaande literatuur en ander bronne help om die navorsingsvraag binne die teoretiese raamwerk en bestaande resultate te posisioneer. Daarom is die volgende vrae geformuleer aan die hand van die teorieë wat reeds bespreek is om die bespreking van die data gefokus te hou.

My oorkoepelende navorsingsvraag is: Wat is die gesindheid van Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente in hulle eerste jaar teenoor Afrikaans?

Dit word aan die hand van die volgende subvrae ondersoek:

1. Watter impak het die studente se gesindheid teenoor Afrikaans op die aanleer van Afrikaans?
2. Wat is die faktore wat tot hierdie taalgesindheid bygedra het?
3. Is die studente wat positief teenoor Afrikaans voel, meer geneig om dit buite die lesinglokaal te gebruik as dié wat minder positief voel?
4. Op watter maniere kan die dosente/tutors positiewe aanpassings in die klas maak om 'n positiewe gesindheid teenoor Afrikaans as taal en as vak te bevorder?

Navorsingsprobleme is in wese vrae oor verwantskappe tussen veranderlikes, en hipoteses is tentatiewe konkrete en toetsbare antwoorde op sulke vrae (Bless et al., 2013:82). Dit wil sê dat 'n hipotese wat 'n voorgestelde antwoord op 'n vraag is, empiries getoets moet word voordat dit aanvaar en opgeneem word.

Die rol van hipoteses is volgens Bless et al. (2013:83) nie net verduidelikings vir sekere vrae of probleme nie, maar help ook om die ondersoek te lei. Hierdie studie veronderstel die volgende hipoteses:

1. Studente se positiewe gesindheid sal 'n positiewe impak op die aanleer van Afrikaans hê.

2. Studente wat voel dat hulle die nodige affektiewe ondersteuning ontvang, het 'n positiewer gesindheid teenoor Afrikaans as dié wat dit nie ontvang nie.
3. Studente wat voel dat hulle meer van die Afrikaanse kultuur weet, het 'n positiewe gesindheid teenoor die taal en die taalgemeenskap.

4.4 Navorsingsontwerp

'n Gemengde metodologiese raamwerk word in die tesis toegepas deurdat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes gebruik word. Die doel daarvan is om triangulasie te bewerkstellig. Saunders et al. (2007:147) postuleer dat triangulasie navorsingsresultate betroubaarder maak, aangesien dit nie noodwendig aan een metode toegeskryf word nie. Triangulasie is volgens Sass (2017:40) “'n metode wat gebruik word om die geldigheid van resultate te verhoog deur meer as een metode van data-insameling te gebruik”. Volgens Saunders et al. (2007:147) word die eensydigheid van een data-insamelingmetode oorkom deur dit met ander data-insamelingmetodes aan te vul en die bevindinge met mekaar te vergelyk.

Kwalitatiewe navorsingsmetodes stel die navorser in staat om kwalitatiewe datastelle te skep. Bless et al. (2013:338) meen dat kwalitatiewe navorsers tipies geïnteresseerd is in die ervaring van die individue, groepe of gemeenskappe wat hulle bestudeer. Dit beteken, volgens Bless et al. (2013:338), dat navorsers belangstel in hoe mense hulleself, hulle verhoudings en die wêreld ervaar.

Golafshani (2003:597) meen dat kwantitatiewe navorsing die navorser in staat stel om homself vertrouwd te maak met die probleem of konsep wat bestudeer moet word, en miskien hipoteties genereer wat getoets moet word.

Die navorsingsontwerp vir die empiriese studie is deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent. Deelnemende aksienavorsing (DAN) is volgens Hofstee (2006:127) 'n vorm van navorsing waarby die deelnemers aktief betrokke is om sodoende 'n probleem op te los of 'n leerdoelwit (“learning objective”) te bereik. DAN verwys na “navorsing in aksie (nie oor aksie nie)” wat dikwels verband hou met die bemagtiging van die deelnemers (Saunders et al., 2007:140).

DAN maak gebruik van navorsingsmetodes waarby deelnemers wat deur 'n probleem geraak word, aktief aan praktiese aktiwiteite deelneem. Dit is 'n metode wat nuwe kennis en teoretiese

insigte vir vernuwing en sosiale verandering in toegepaste kontekste weergee. Tedmanson en Banerjee (2012:2) meen dat ongelykhede tussen die navorser en die deelnemers op hierdie manier ongelykhede neutraliseer.

Deelnemende Aksienavorsing is een manier waarop deelnemers meer betrokke raak by die produksie van kennis oor hulle eie lewens (Bless et al., 2012:90). Hierdie navorsingsmetode het twee kenmerkende eienskappe, naamlik die verhouding tussen die deelnemers en die gebruik van navorsing as 'n medium tot sosiale verandering, asook die uitbreiding van menslike kennis (Bless et al., 2013). DAN bevorder die aktiewe deelname van die mense wat betrokke is by die navorsing en op wie die navorsing gerig is. Bless et al. (2013:90) stem saam met die aanname van Saunders et al. (2007) dat die gebruik van DAN die deelnemers in 'n projek bemagtig deurdat hulle aktief betrokke is by die navorsingsproses (navorsing, beplanning en implimentering). Deelnemende aksienavorsingstegnieke fokus op spesifieke probleme wat die gemeenskap voorstaan in 'n poging om die navorsing as middel te gebruik om sosiale verandering aan te bring (Bless et al., 2013).

Die navorsing dien slegs as 'n steekproef van die studente se gesindheid teenoor Afrikaans. Dit is om hierdie rede dat gevallestudies ook as een navorsingsontwerp gebruik word. Thomas (2011:2) meen dat gevallestudies tipies gaan oor 'n entiteit en die beskrywing daarvan. Gevallestudies bied ook verduidelikings vir die verskillende entiteite (Thomas, 2011). Die tipe vrae wat tydens gevallestudies veronderstel is om beantwoord te word, dien as 'n riglyn vir die metodes wat 'n navorser vir die data-insameling kan gebruik.

'n Gevallestudie is hoofsaaklik kwalitatief van aard en laat die navorser toe om 'n beskrywing van slegs 'n paar gevalle te gee (Le Cordeur, 2004:86). Gevallestudies hou volgens Le Cordeur (2004:88) heelwat voordele in. Sass (1017:43) is van mening dat gevallestudies dit vir die navorser moontlik maak om op elke respondent te fokus en die resultate van die respondente self ook met ander respondente s'n te vergelyk. Die gebruik van gevallestudies in navorsing skep kennis en begrip (Timmons en Cairns, 2012:1).

Gevallestudies bied volgens Le Cordeur (2004:88) aan 'n navorser die geleentheid om van verskillende navorsingsmetodes gebruik te maak. Die gebruik van gevallestudies is dus volgens Timmons en Cairns (2012:3) buigbaar deurdat navorsers toegelaat word om sake te ondersoek wat nie in die navorser se oorspronklike plan was nie. Navorsers is nie aan 'n gedefinieerde stel vrae gebonde nie, maar is in staat om onderwerpe met verdere vrae te stel om meer kennis

of inligting te bekom. Hierdie metode maak dit moontlik vir die navorser om so spesifiek as moontlik te wees, óf om te veralgemeen. Navorsers moet egter versigtig wees vir veralgemening omdat situasies kan voorkom wat slegs tot 'n spesifieke konteks hoort (Timmons en Cairns, 2012:3).

Gevalllestudiemetodologieë is buigsaam en maak dit volgens Timmons en Cairns (2012:1) vir die navorser moontlik om 'n verskeidenheid verskynsels te bestudeer, wat kan wissel van 'n ongewone na 'n komplekse situasie. Hierdie buigsame metodologieë is voordelig deurdat dit aan die navorsers instrumente bied om verskillende elemente te ondersoek wat bydra tot die verskynsel of probleem wat ondersoek word (Timmons en Cairns, 2012). Dit stel navorsers in staat om dié elemente bloot te stel wat 'n bydrae tot die probleem gelever het en ook om verandering mee te bring.

Volgens Timmons en Cairns (2012:2) kan navorsing wat slegs van kwantitatiewe metodes gebruik maak, nie uitskietergevalle¹⁴ bestudeer nie, aangesien dit statisties as irrelevant beskou word. In onderrigsituasies is dit veral moeilik maar nietemin nodig om uitskietergevalle te bestudeer. Die gevallestudiebenadering maak dit moontlik vir die navorser om die uitskieter in meer diepte te bestudeer, tesame met ander scenario's en deur doelgerigte steekproefneming, terwyl 'n studie van statisties relevante resultate moontlik is (Timmons en Cairns, 2012). Om dit te bereik, word die deelnemers vanuit spesifieke kontekste geselekteer om aan die studie deel te neem.

Dit is egter belangrik vir 'n navorser om die anonimiteit van die deelnemers in die studie te behou (Timmons en Cairns, 2012:5). Daar kan byvoorbeeld studente wees wat 'n negatiewe ervaring met Afrikaans gehad het en daarom 'n negatiewe gesindheid teenoor Afrikaans het en dit is belangrik vir die taalaanbieder om daarvan kennis te dra en studente positief te beïnvloed. 'n Gevallestudie het dit dan ten doel om 'n diepgaande ondersoek na hierdie komplekse sosiale verskynsel te doen.

¹⁴ Uitskieters kan geklassifiseer word as datapunte wat aansienlik van ander afwyk (Aguinis, Gottfredson en Joo, 2013:270).

Deelnemende aksienavorsing en gevallestudies is na my mening die gepaste navorsingsmetodes om in dié studie te gebruik, aangesien talle probleme op een slag bestudeer kan word.

4.5 Konteks van die gevallestudie

Die gevallestudie vind plaas onder studente aan die Universiteit Stellenbosch wat vir die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 in 2020 geregistreer is. Volgens die Jaarboek van die Universiteit Stellenbosch (2019:257) behoort dié studente voorkennis van Afrikaans te hê, aangesien 'n vereiste vir registrasie is dat hulle Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak moes geneem het.

As gevolg van die nasionale inperking wat veroorsaak is deur Covid-19-pandemie moes die ondersoek elektronies plaasvind. Daar kon dus nie van aangesig tot aangesig aan die studente verduidelik word waarom die studie gaan nie, en hulle kon ook nie persoonlik oortuig word dat hulle deelname belangrik is nie. Uiteindelik het slegs twintig studente uit die negentig wat genader is om deel te neem, ingestem om deel te wees van hierdie studie.

4.6 Proefpersone

Om die korrekte steekproef vir 'n gevallestudie te selekteer, is noodsaaklik. Die eenheid van ontleding is die basis van enige navorsing. Dit kan bestaan uit een individu, 'n groep mense, 'n organisasie of 'n spesifieke gebeurtenis.

Die deelnemers wat aan hierdie studie deelneem, is studente wat geregistreer is vir die Afrikaanse Taalverwerwing 188-module by die Departement Afrikaans en Nederlands by die Universiteit van Stellenbosch.

Slegs studente met Afrikaans as Eerste Addisionele Taal en wie se moedertaal nie Afrikaans is nie, word tot hierdie module toegelaat (Universiteit Stellenbosch, 2019:257). In die module word daar gefokus op die studente se kommunikasievaardighede (luister, lees, praat en skryf).

Volgens die Jaarboek van die Universiteit Stellenbosch (2019:257) kry die studente met verskillende modules in taalstudies te doen, soos interaksie rondom tematies gevorderde tekste, lees- en luistervaardighede, grammatikastudie, visuele en filmstudie en mondelinge kommunikasie.

Alle studente wat vir die module geregistreer is, kwalifiseer om deel te wees van die studie, maar in hierdie ondersoek is slegs negentig studente genader. Dié studente was tydens aangesig-tot-aangesig-klasse in my tutorklasse en daar is besluit om hulle eerder te nader as die 160 studente wat die totale klasgroep is.¹⁵ Deelname aan die studie was vrywillig en 22 studente was uiteindelik bereid om deel te neem, maar slegs 20 studente se vraelyste is gebruik omdat twee vraelyste onvoltooid was. Die studentesamestelling is soos volg: 18 vroue en 2 mans met die gemiddelde ouderdom van 19 jaar.

Al die respondente se huistaal is Engels.

Die hoofrede waarom daar gekies is om met studente wat vir die module ATV 188 geregistreer is te werk, is omdat ek al vir drie jaar 'n tutor vir die ATV 188-studente is. Ek het tydens my klasse met hulle en deur die interaksie met hulle, asook uit eie ervaring, gelet op die negatiewe gesindheid wat sommige van die studente teenoor Afrikaans as vak en Afrikaans as taal huldig, teenoor ander studente wat baie positief is. Ek wou dus ondersoek instel na die hoofredes vir hierdie verskillende taalgesindhede.

Alhoewel daar so min respondente was en ek die steekproef waarskynlik kon vergroot, het ek daarteen besluit, omdat ek die getal resultate meer breedvoerig wou bespreek. Die situasie rondom die Covid-19-pandemie het kommunikasie met die studente moeilik gemaak; asook om hulle te motiveer om aan die studie deel te neem. Om te probeer na ander tersiêre instellings in die Wes-Kaap sou ander uitdagings gestel word – waarvan die belangrikste die etiese klaringsproses sou wees. Om nou by drie ander tersiêre instellings studente te probeer kry, sou nêr te problematies wees onder die grendelstaat soos deur die regering afgekondig is.

4.7 Data-insameling

Nadat etiese klaring en institusionele klaring¹⁶ vir die studie verkry is, is daar in Mei 2020 e-posse aan geselekteerde studente gestuur (kyk Bylaag B) waarin daar vir hulle verduidelik is waaroor hierdie studie gaan. Daar is ook 'n inligtingsbrief en ooreenkoms om aan die studie

¹⁵ As gevolg van die Covid-19-pandemie is alle aangesig-tot-aangesig klasse in Maart 2020 gestaak en is die manier van onderrig na een van aanlyn klasse verander. Ek moes derhalwe my manier van data-insameling binne die grense van die etiese klaringsproses en toestemming wat reeds aan die studie verleen is, verander. Daarom is besluit om slegs die studente wat in my tutoriaalklasse was, te nader aangesien hulle my ken.

¹⁶ Die studie se projeknommer is REC 2020-14749.

deel te neem, aan die studente gestuur – kyk Bylaag A. Hulle is gerusgestel dat deelname aan die studie vrywillig is en dat hulle anonimiteit gewaarborg word. Studente het ook die geleentheid gekry om enige vrae wat hulle oor die studie of vraelys gehad het aan my of aan my studieleier te stel.

Ná die eerste e-pos in Mei het slegs vyftien studente ingestem om aan die studie deel te neem. Omdat ek graag wou sien of ek meer as vyftien deelnemers kon kry, aangesien ek van mening was dat vyftien te min is om mee te werk, het ek in Julie aan die res van die studente 'n herinnerings-e-pos gestuur – kyk Bylaag C. Daar het ná die tweede e-pos nog sewe studente ingestem om deel van die navorsing te wees. Soos vermeld, het twee-en-twintig studente in totaal met my ooreengekom om aan die studie deel te neem. Dit is duidelik dat die Covid-19-pandemie 'n invloed uitgeoefen het op die aantal studente wat aan die empiriese ondersoek sou kon deelneem.

4.7.1 Geldigheid en betroubaarheid

Joppe (2000:1) in Golafshani (2003:599) meen dat geldigheid bepaal of die navorsing waarlik dít meet wat dit in terme van die ondersoek veronderstel was om te meet, óf om te bepaal hoe eerlik die navorsingsresultate is. Anders gestel: 'n navorser sal nie 'n termometer gebruik om iemand se lengte te meet nie, terwyl 'n maatband in dié geval die logiese en geldige meetinstrument is.

Betroubaarheid beoordeel volgens Hayashi, Abib en Hoppen (2019:99) die konsekwentheid van data oor tyd. Joppe (2000:1) in Golafshani (2003:598) definieer betroubaarheid as die mate waarin resultate met verloop van tyd konsekwent is en 'n akkurate voorstelling van die deelnemers aan die studie is. As die resultate van die studie volgens 'n soortgelyke metodologie gereproduseer word, dan word die navorsingsinstrument as betroubaar beskou. Golafshani (2003) meen dat betroubaarheid 'n stabiliteit in die resultate bevat wat verkry kan word wanneer dit herhaalbaar is.

Bless et al. (2013:222) is ook van mening dat betroubaarheid te make het met die konsekwentheid van navorsingsmaatreëls. Dit beteken dat daar geen teenstrydigheid in die metodes moet wees nie. 'n Instrument wat dus telkens verskillende resultate vir 'n onveranderlike waarde lewer, is nie betroubaar nie (Bless et al., 2013:222). Dit is duidelik dat daar nie sulke onbetroubare instrumente in 'n studie gebruik moet word nie. Aan die ander kant

kan 'n instrument wat altyd dieselfde telling gee om 'n onveranderlike waarde te meet, vertrou word om akkurate meting te gee (Bless et al., 2013:222). Betroubaarheid word volgens Bless et al. (2013:222) gedefinieer as die mate waarin die instrument konsekwente resultate vir gerapporteerde proewe lewer.

'n Instrument wat hoë betroubaarheid toon, is nutteloos as dit nie geldig is nie (Bless et al., 2013:229). Beide geldigheid en betroubaarheid is noodsaaklik vir elke navorsingsinstrument.

4.7.2 Vraelyste

Volgens Dittmar (1976) kan taalgesindheid bestudeer word vanuit óf die behavioristiese perspektief, óf die mentalistiese perspektief. Die behavioristiese siening bepaal gesindheid statisties op grond van werklike gebeure in sosiale situasies (Dittmar, 1976:181). Vanuit die mentalistiese siening kan gesindheid nie direk waargeneem word nie, maar dit moet van retrospektiewe response afgelei word. Hierdie studie bestudeer en ontleed taalgesindheid vanuit die mentalistiese perspektief deur vraelyste met die deelnemers te doen en te kyk na historiese en ander gebeure wat 'n moontlike impak op hulle taalgesindheid het.

4.7.2.1 Inleiding

Data is slegs deur middel van vraelyste ingesamel.

Die hoofdoel van die vraelyste is om die navorsingsvraag “Wat is die gesindheid van Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente teenoor Afrikaans?” te beantwoord.

Vraelyste word deur Sass (2017:45) as uiters buigsaam beskou. Sy meen dat baie navorsingsvrae in een vraelys behandel kan word. Le Cordeur (2004:104) is van mening dat vraelyste van groot waarde is – daar is dus om bogenoemde redes besluit om van vraelyste gebruik te maak. Nog 'n rede waarom daar van vraelyste gebruik gemaak is, is as gevolg van die nasionale inperking weens die Covid-19-pandemie. Die ondersoek vir hierdie studie moes elektronies plaasvind, en daarom is die vraelyste per e-pos aan die respondente gestuur.

Die e-pos van vraelyste hou belangrike voor- en nadele vir die navorsing in. Dit word hierna bespreek.

4.7.2.2 Voordele en nadele van vraelyste

Die belangrikste voordeel van vraelyste per e-pos stuur is, volgens Bless et al. (2013:199), dat dit die navorser toelaat om 'n groot aantal persone teen 'n lae koste te bereik sonder dat dit baie van die navorser se tyd neem. Dit is dus maklik om byvoorbeeld 90 deelnemers vir 'n studie te selekteer en die vraelys per e-pos aan te stuur. Vraelyste maak dit ook vir navorsers moontlik om 'n groot hoeveelheid data en 'n groot verskeidenheid inligting in 'n kort tydperk in te samel (Thomas, 2011:14). Boonop hoef die navorser nie teenwoordig te wees by die invul van die vraelyste nie. Die respondente word dan gevra om die ingevulde vraelys aan die navorser terug te stuur sonder om hulle identiteit bekend te maak, wat respondente se anonimiteit verseker. Sekere vrae, wat moontlik besinning en konsultasie verg, kan dalk beter beantwoord word sonder om die druk van die navorser of die onderhoudvoerder te ervaar (Bless et al., 2013:199).

In dié studie is die vraelyste opgestel in Engels, wat die meeste van die deelnemers se eerste taal is. Dit het beteken dat dit nie noodsaaklik was vir konsultasie of hulp voor en met die invul van die vraelys nie. Die respondente kon die vraelys in ook Engels voltooi. Dit het hulle gehelp het om hulle antwoorde gemaklik en met groter selfvertroue aan te bied.

Vraelyste stel ook die respondent in staat om haar eie mening oor 'n spesifieke saak te lug.

Alhoewel hierdie manier van data-insameling redelik voordelig is en die respondente die vraelyste onafhanklik kan invul, is daar ook nadele wat in ag geneem moet word. Een van die grootste nadele is die feit dat die navorser nie tydens die voltooiing van vraelyste teenwoordig is nie. Die afwesigheid van die navorser lei daartoe dat reaksie op e-posvraelyste baie laag is. Dit is moontlik dat die respondent sommige van die vrae nie verstaan het nie en daarom besluit het om nie die vraelys aan die navorser terug te stuur nie, óf om sekere vrae nie te beantwoord nie.

Daar is nog ander faktore wat 'n bydrae lewer tot die onbevredigende reaksie op vraelyste. Dit is moontlik dat die respondent weens 'n swak internetsein in sy woonarea nooit die vraelys ontvang het nie (Bless et al., 2013:199). Die swak reaksie kan ook toegeskryf word aan die respondent se onvoldoende belangstelling in die onderwerp, óf omdat die respondent nie tyd gekry het om die vraelys in te vul nie.

Afgesien van die vraelyste wat nie teruggestuur is nie, moet die vraelyste wat verkeerd ingevul of onvoltooid is, óók nog geïgnoreer word (Bless et al., 2013:199). Dit is ook baie makliker vir respondente om vrae oor te slaan wat hulle moeilik vind, wat die hele vraelys bederf (Bless et al., 2013:199). Hoe minder vraelyste aan die navorser terugbesorg is, hoe minder vertrouwe kan die navorser in die goed ingevulde vraelyste stel. Dit beïnvloed volgens Thomas (2011:14) die aantal deelnemers wat as steekproef gebruik sou kon word. Om dié rede, moes twee vraelyste van my studie uitgeskakel word.

As gevolg van die struikelblokke wat ek hier genoem het, is dit volgens Bless et al. (2013:200) dus belangrik om 'n vraelys op te stel wat so eenvoudig moontlik is. Die tipe vrae wat gevra word en die antwoorde daarop moet dus ondubbelsinnig wees.

4.7.2.3 Opstel van die vraelyste

Daar bestaan verskillende tipes vrae wat deel uitmaak van 'n vraelys. Die vraelys wat aan die deelnemers van hierdie studie gestuur is, bestaan uit feitelike vrae, meningsvrae, direkte vrae, 'n vyfpunt-Likert-skaal en oop vrae (die volledige vraelys is in Bylaag D opgeneem). Die vooropgestelde vraelys bestaan uit 33 vrae, waarvan vrae nommer 1-7 meer persoonlike vrae is – soos dié oor geslag en ouderdom – terwyl vrae 8-15 op die student se motivering en emosionele toestand fokus. Elf vrae is oop vrae en laat die deelnemers toe om hulle eie mening te gee.

Die eerste deel van die vraelys bestaan hoofsaaklik uit oop vrae wat die studente aanmoedig om hulle eie mening te lug. Oop vrae laat die respondent toe om sy mening te lug en daarom speel bewoording en lengte volens Le Cordeur (2004:105) nie 'n rol nie. Oop vrae is bedoel om die aktiwiteite wat in 'n student se gedagtes is, te ondersoek (Thomas, 2011b:13). Die tweede deel van die vraelys bestaan uit tien vrae oor die beoordeling van Afrikaans. Deelnemers moes telkens aandui met watter stelling hulle saamstem, vanaf “stem sterk saam” tot “stem nie sterk saam nie”; dus word van 'n vyfpunt-Likert-skaal gebruik gemaak. Hierdie tien vrae laat die navorser in 'n sekere mate toe om in beheer te wees van die inligting. Die Likert-skaal bied drie tot vyf alternatiewe om die mate van ooreenstemming met 'n stelling te beoordeel en ken 'n puntwaarde aan elke moontlike antwoord toe (Bless et al., 2013:186).

Om die studente aan te moedig om so eerlik as moontlik te wees, is hulle nie gevra om hulle identiteit in die vraelyste bekend te maak nie. Die vraelys is op so 'n manier opgestel dat enige

eerstejaarsstudent dit kan verstaan en gemaklik kan beantwoord. Die deelnemers het geen hulp met die invul van vraelyste gekry nie, as gevolg van die nasionale inperking en sosiale distansiëring wat dit fisies onmoontlik gemaak het. Hulle kon wel enige vrae met betrekking tot die navorsing of die vraelys per e-pos aan my stuur. Veranderlikes soos geslag en ouderdom is in ag geneem by die opstel van die vraelys.

Die volgende vrae word beskou as persoonlike en feitlike vrae:

1.	Male or Female?
2.	Age?
3.	<p>Home language:</p> <p>English: <input type="checkbox"/> Afrikaans: <input type="checkbox"/> isiXhosa: <input type="checkbox"/></p> <p>Other South African language: <input type="checkbox"/></p> <p>Other: <input type="checkbox"/></p> <p>Specify: <input type="text"/></p>
4.	Is Afrikaans your second language, or your third language?
5.	At what age did you learn Afrikaans?
6.	Did you take Afrikaans as a First Additional Language since Grade 1? (If not, please specify which Afrikaans you took, for example: Afrikaans Home Language)
7.	Did you enjoy learning Afrikaans at school?

Feitelike vrae is volgens Bless et al. (2013:208) maklik om te beantwoord en behoort nie die deelnemer negatief te beïnvloed nie. Die getrouheid van 'n feitlike vraag hang nie net af van die deelnemers se bereidwilligheid om die waarheid te vertel nie, maar ook van hulle kennis en geheue (Bless et al., 2013:209). Vraag 8 kan ook as 'n veelkeusevraag beskou word, maar omdat dit in hierdie geval oor die deelnemer self gaan, beskou ek dit as 'n vraag wat feite bekend maak.

Die volgende vrae word as meningsvrae geklassifiseer, omdat dit idees in die respondente se gedagtes openbaar.

8.	<p>How motivated are you to learn Afrikaans at university? Please indicate in the box below.</p> <table border="1" data-bbox="419 477 826 918"> <tr> <td data-bbox="419 477 762 566">Very motivated</td> <td data-bbox="762 477 826 566"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="419 566 762 656">Motivated</td> <td data-bbox="762 566 826 656"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="419 656 762 745">I don't know</td> <td data-bbox="762 656 826 745"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="419 745 762 835">Fairly motivated</td> <td data-bbox="762 745 826 835"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="419 835 762 918">Unmotivated</td> <td data-bbox="762 835 826 918"></td> </tr> </table>	Very motivated		Motivated		I don't know		Fairly motivated		Unmotivated	
Very motivated											
Motivated											
I don't know											
Fairly motivated											
Unmotivated											
9.	Please give reasons for your answer provided in 8.										
10.	Do you think that motivation is important in language learning? Please motivate your answer.										

Die volgende vrae kan as meningsvrae asook direkte vrae gesien word.

11.	How do you feel during Afrikaans lectures or tutorials?
12.	Do you look forward to your Afrikaans classes? Please motivate your answer.
13.	Which Afrikaans class activity excites you the most? Why?
14.	Which Afrikaans class activity do you find less interesting? Why?
15.	Do you feel that you are provided with the necessary support in your Afrikaans class?
16.	Do you think that your knowledge about the Afrikaans culture has been broadened since taking Afrikaans in school?

17.	What do you think about the different varieties (forms) of Afrikaans? Do you like them or not? Please motivate.
18.	How often do you use Afrikaans outside of class? Often <input type="checkbox"/> Less often <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
19.	Please provide reasons for your answer in 18.
20.	Do you like Afrikaans as a language? Please motivate your answer.
21.	Do you like Afrikaans Language Acquisition? Please motivate your answer.
22.	If there is one thing about the subject that you would change, what would it be and why?

Vyfpunt-Likert-skaal:

23.	Afrikaans enables me to communicate with many people. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
24.	Afrikaans enables me to become part of the South African community. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/>

	Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
25.	Thanks to Afrikaans I can broaden my cultural horizons. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
26.	Afrikaans is a useful language. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
27.	Afrikaans is a beautiful language. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/>

	Strongly disagree <input type="checkbox"/>
28.	Afrikaans sounds beautiful. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
29.	Afrikaans words sound very nice. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
30.	I enjoy speaking Afrikaans. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
31.	Afrikaans is a stupid language.

	Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
32.	Afrikaans is dying out. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>

Die laaste vraag word as 'n oop vraag beskou.

33.	Any further remarks about Afrikaans?
-----	--------------------------------------

Die vraelys is in die geheel daarop gemik op die deelnemers sover te kry om hulle eerlike gesindheid teenoor Afrikaans te openbaar. DAN en die gebruik van vraelyste is gepaste navorsingsontwerpe, want teen die einde van hierdie studie word taalopvoeders bewus gemaak van studente se gesindheid teenoor Afrikaans, sodat hulle moontlik hulle leermetodes kan aanpas om die studente meer positief teenoor Afrikaans te beïnvloed, indien nodig.

4.8 Etiese aspekte

Omdat die studie 'n praktiese ondersoek by die Universiteit Stellenbosch insluit, was etiese klaring 'n vereiste, veral aangesien daar van DAN gebruik gemaak is en omdat daar regstreeks met eerstejaarstudente gewerk word. Volgens die Beleid vir Verantwoordelike Navorsingsgedrag aan die Universiteit Stellenbosch moet navorsers deur 'n etiese

keuringsproses gaan indien hulle met ander individue wil werk of individue wil waarneem vir hulle empiriese ondersoek.

Aangesien data-insameling per e-pos moes plaasvind, is dit belangrik dat die deelnemers eerstens verstaan dat hulle deelname aan hierdie studie vrywillig is en dat hulle enige tyd aan die studie kan onttrek indien hulle graag sou wou. Tweedens is dit ook belangrik om die deelnemers se privaatheid te beskerm deur anonimiteit tydens die hele proses te behou. Hierdie ooreenkoms is onderteken in die ingeligte ooreenkomsbriewe deur die deelnemers en die navorser. Die studente het die vraelys anoniem ingevul.

4.9 Samevatting

Die navorsing is ondersoekend van aard en is deur middel van deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent uitgevoer. Die steekproef is twintig deelnemers wat die vraelyste voltooi het. Die vraelys bestaan uit verskillende soorte vrae wat poog om die deelnemers se gesindheid teenoor Afrikaans bekend te maak.

Ek het gepoog om die metodologie op so 'n manier te ontwerp dat dit betroubare data en resultate sal lewer. Verskillende navorsingsmetodes is gebruik om die data te analiseer om sodoende triangulasie te bewerkstellig en betroubare resultate te verseker.

Die data wat deur middel van vraelyste ingesamel is, word in die volgende hoofstuk aangebied en ontleed om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord.

Hoofstuk 5: Resultate en bespreking daarvan

5.1 Inleiding

In dié hoofstuk word die resultate van die vraelyste aangebied en ontleed. Die resultate word hoofsaaklik deskriptief aangebied.

5.2 Konteks van die studie

Die konteks van hierdie gevallestudie is belangrik omdat dit in 'n groot mate die aantal respondente bepaal het.

Die studente wat aan die studie deelgeneem het, is studente wat vir die 2020 akademiese jaar vir die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 aan die Universiteit Stellenbosch geregistreer het. Die empiriese studie moes voortgaan en plaasvind onder die nasionale inperking wat veroorsaak is deur die Covid-19-pandemie. Die konteks verwys na die wêreldwye pandemie wat almal se lewens beïnvloed en ontwig het. Hierdie pandemie het veroorsaak dat ek nie direk en persoonlik aan die gekose deelnemers die breë ondersoek kon verduidelik voordat ek vir hulle die vraelyste kon gee nie. Ek kon nie persoonlik aan hulle verduidelik waarom hierdie studie belangrik is en die studente motiveer waarom hulle aan die ondersoek moet deelneem nie. Daar het net 22 respondente ingestem om deel te neem aan die studie, waarvan twee respondente se vraelyste onvoltooid was. Die redes vir die min terugvoer is onbekend. Dit kan wees omdat die studente nie in die studie belangstel nie, of dalk nie die vraelys verstaan het nie.

Indien respondente 'n vraelys nie voltooi het nie, is hulle uit die studie gehaal aangesien dit die resultate daarvan sou beïnvloed het – daarom word slegs 20 deelnemers se resultate bespreek. Op hierdie manier word die betroubaarheid en geldigheid van die data verseker.

5.3 Resultate van die vraelyste

Die resultate van die vraelyste word in hierdie afdeling opgeteken. Dit word hoofsaaklik deskriptief aangebied, maar grafieke word ook gebruik om die kwantitatiewe data visueel te illustreer. Waar die respondente se antwoorde verskaf word, word dit oorwegend verbatim aangebied, maar sommige se antwoorde is ligweg geredigeer.

5.3.1 Algemene inligting van die respondente

Vrae 1-7 vra persoonlike en feitelike vrae aan die respondente.

Vrae 1 en 2 handel oor die respondente se geslag en ouderdom.

Die data wat uit die vraelyste verkry is, toon dat 18 (90%) respondente vroulik is, terwyl twee (10%) manlik is. Die ouderdom van die meeste (40%) van die respondente is 19 jaar, maar dit wissel van 18 jaar (35%) tot 23 jaar (5%). Alhoewel die hoogste ouderdom 23 jaar (5%) is, is die verspreiding ten opsigte van ouderdomme normaal, aangesien die studie onder eerstejaarstudente plaasgevind het.

Vraag 3 en vraag 4 was oor die respondente se huistaal en die addisionele taal of tale wat hulle ken en praat.

Alhoewel vier (20%) respondente aantoon dat hulle meer as een huistaal het, is al die respondente se huistaal Engels. 15% het aangedui dat hulle huistaal beide Engels en Afrikaans is en 5% het aangedui dat hulle huistaal Engels en Tswana is. Respondent vier se respons is: “I speak English, Afrikaans and Xhosa mixed at home”. Uit al die respondente het 95% aangedui dat Afrikaans hulle tweede taal is en 5% het gesê Afrikaans is hulle derde taal. Daaruit kan die afleiding gemaak word dat die meeste van die respondente beide Engels en Afrikaans kan praat.

Vraag 5 handel daaroor of die respondente Afrikaans op skool geleer het en vanaf watter ouderdom.

Die meeste (30%) respondente het aangedui dat hulle Afrikaans op skool geleer het. Van die respondente (15%) het Afrikaans op die ouderdom van sewe jaar begin aanleer (omtrent wanneer 'n kind skool begin), terwyl 5% Afrikaans op die ouderdom van nege jaar begin aanleer het. Respondent 16 se antwoord is byvoorbeeld “Since I was a baby. I would say I was brought up with English and Afrikaans”.

Vraag 6 se fokus is of die respondente Afrikaans as Eerste Addisionele taal vanaf Graad 1 geneem het.

90% van die respondente het Afrikaans Eerste Addisionele Taal vanaf Graad 1 geneem.

Respondent vier antwoord soos volg op die vraag: “No, I took Afrikaans Huistaal, but switched to First Additional Language in high school” terwyl Respondent 15 skryf: “No, I was in an Afrikaans primary school and moved to an English high school. So, I took Afrikaans Home Language from grade 1-7”.

Vraag 7 vra of die respondente dit geniet het om Afrikaans op skool te leer.

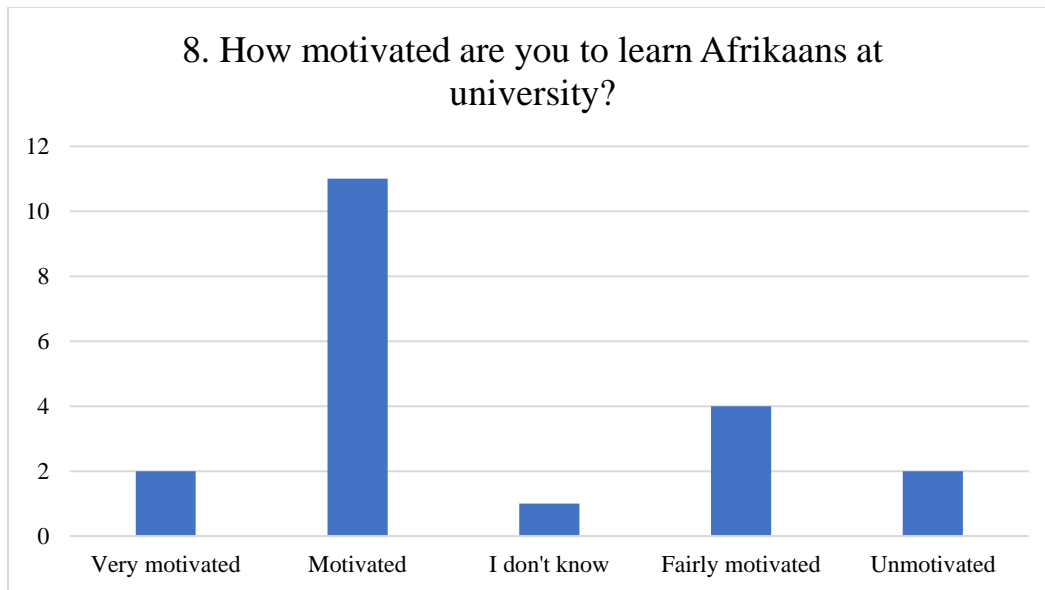
Die meeste (60%) respondente het aangetoon dat hulle dit geniet het om Afrikaans op skool te leer, soos afgelei kan word uit respondent se antwoord: “Yes, it was always a favourite”. 40% van die respondente het óf nie daarvan gehou om Afrikaans op skool te leer nie, óf voel neutraal teenoor Afrikaans op skool – soos gesien word in die volgende twee antwoorde: Respondent 19 se respons is: “It was difficult at first but quite interesting, over time I started to enjoy learning Afrikaans”, terwyl respondent 12 gesê het: “Not really, I was never fond of the language”. Omdat taalverwerwing ’n taalaanleerder verwar as gevolg van die kulturele veranderinge wat dit in die taalaanleerder se wêreld meebring (sien Roos, 1990:26), is dit normaal dat sommige nie daarvan hou om ’n taal aan te leer nie. Die aanpassing tussen die twee kulture is in sekere gevalle te groot en verg dat die taalaanleerder sukkel om by die teikentaalkultuur aan te pas.

5.3.2 Die respondente se motivering om Afrikaans te leer

Die meningsvrae (vrae 8-10) se resultate word in hierdie afdeling aangebied.

Die deelnemers is gevra oor hulle motivering ten opsigte van die leer van Afrikaans op universiteit en om hulle persoonlike vlakke van motivering aan te dui.

Die respondente se vlakke van motivering word in grafiekvorm aangetoon.



Grafiek 5.1: Motiveringsvlakke van studente

Van die respondente se redes vir hulle motiveringsvlak word hieronder aangetoon:

Die respondente se redes vir “baie gemotiveerd”:

- R6: “I developed a love for the language of Afrikaans [...].”
- R15: “I enjoy learning languages and Afrikaans is a part of my life. Half of my family is Afrikaans.”

Die respondente se redes vir “gemotiveerd”:

- R1: “I want to be able to improve my Afrikaans so that I am able to have a decent conversation with people in Afrikaans without having to struggle to find the right words.”
- R2: “I want to be able to communicate sufficiently in the language.”
- R4: “I do not know the language well. I only know ‘slang’ Afrikaans and I would like to speak Afrikaans better using more formal words rather than slang words when I speak.”
- R5: “Learning Afrikaans will allow me to better communicate in my parents’ home language.”

- R7: “Afrikaans is one of the main languages of our country. My parents were brought up in Afrikaans homes, therefore I think it is good to grow in the language and learn more about it.”
- R8: “We’re actually learning [...] valuable and interesting things that I never knew about.”
- R10: “People living in Stellenbosch are mostly Afrikaans-speaking. I would also like to improve on my knowledge on the language.”
- R14: “Although the language is more difficult to write and learn, for me personally, I would like to broaden my Afrikaans vocabulary.”
- R16: “The lecturers and tutors put a lot of effort into their lessons and they broaden our understanding of Afrikaans.”
- R19: “I enjoy learning new things about the Afrikaans language and learning how to express myself in a language that is not my home language.”
- R20: “I am interested in learning new words as well as the language and also I want to pass all my modules therefore I have to be motivated for each subject.”

Een respondent se rede vir “ek weet nie”:

- R12: “Afrikaans or in other words, language, is not one of my strengths. However, there is a part of me that is open to learn further.”

Die respondente se redes vir “redelik gemotiveerd”:

- R3: “I never was extremely great with Afrikaans and to continue doing it in university isn’t the best thing.”
- R9: “I struggle with word order in Afrikaans and I don’t practice the language often enough in order to show great improvement.”
- R13: “I only chose it to help get me into another degree, I struggle with Afrikaans so therefore don’t enjoy it.”
- R18: “I was never very good at language at school and so I am not extremely motivated to be doing it again at varsity.”

Die respondente se redes vir “ongemotiveerd”:

- R11: “Afrikaans is a hard language to learn in my opinion and I get demotivated by people laughing at me when I do try to learn so I just have no interest.”
- R17: “I have found it challenging to accommodate the drastic increase in language ability expected of me in the 188 classes I am attending from what I had grown used to in my matric year. My confidence in Afrikaans speaking and writing ability has decreased as a result of the pressure this has induced, in addition to the intimidating nature of having classmates so fluent in the language, seeing that it is their mother tongue. I find myself meeting – and in turn enjoying – the academic requirements to the subject significantly less than I used to in school and thus feel unmotivated towards learning the language.”

Die meeste (55%) respondente is gemotiveerd om Afrikaans op universiteit te leer. Uit die antwoorde word die volgende afleidings gemaak: 25% van die respondente se redes waarom hulle gemotiveerd is om Afrikaans te leer, is vir kommunikasiedoeleindes en 15% is as gevolg van opvoedkundige doeleindes. Baie van hulle wil die taal leer om beter met ander individue te kommunikeer en ook omdat dit deur baie Suid-Afrikaners gepraat word – kyk byvoorbeeld respondent sewe se antwoord. Hierdie resultate bevestig Kostić-Bobanović en Dujmović (2011:632) se aanname dat die meeste mense ’n taal aanleer om beter met ander individue te kommunikeer.

Alhoewel al die respondente Afrikaans op skool geneem het, is dit belangrik om te let op respondent agt se antwoord: Hy meen dat hulle dinge op universiteit leer wat hulle nooit vantevore oor Afrikaans geweet het nie. Respondent 16 is gemotiveerd om Afrikaans op universiteit te leer, omdat sy meen dat die dosent en tutors baie moeite in die voorbereiding van lesse sit. Alhoewel respondent 14 sukkel om Afrikaans aan te leer en om in die taal te skryf, is sy steeds gemotiveerd om haar Afrikaanse woordeskat te verbeter.

In respondent 12 se antwoord op vraag sewe het hy die volgende gesê: “I was never fond of the language”, maar tog is die respondent gewillig om meer oor Afrikaans te leer soos afgelei kan word uit vraag nege se antwoord: “... there is a part of me that is open to learn further”.

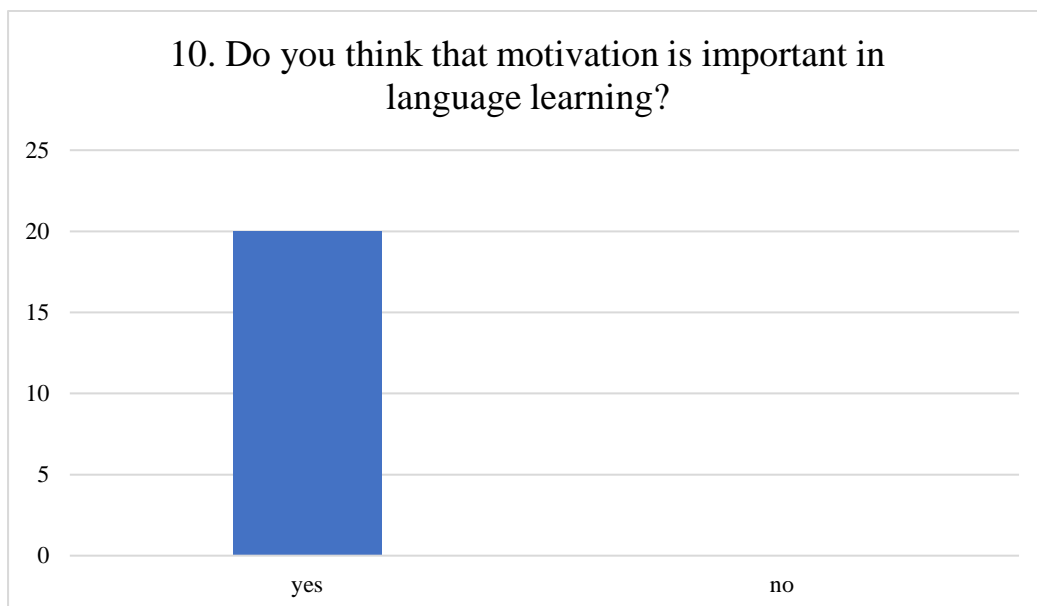
Die respondente wat redelik gemotiveerd is, sukkel met die Afrikaanse grammatika of, soos respondent nege geantwoord het, hy praat nie genoeg Afrikaans om dit baas te raak nie. Die respondente wat ongemotiveerd is om die taal te leer, het nie noodwendig negatiewe gevoelens

teenoor Afrikaans as taal nie, maar sukkel met taalaanleer in die algemeen of voel geïntimideerd deur hulle klasmaats se goeie Afrikaanse taalgebruik.

Om 'n nuwe taal te leer, verg innerlike motivering wat volgens Kadodo en Muzira (2019:23) in taalaanleerders ontwikkel. Dit veroorsaak dat taalaanleerders moeite sal doen om sukses in die tweede taal te bereik. Aangesien baie respondente gemotiveerd voel om Afrikaans op universiteit te leer en almal stem dat motivering van belang is, kan daar verwag word dat hierdie respondente wat gemotiveerd is ook die nodige tyd daaraan sal bestee om Afrikaans te bemeester.

Uit die redes wat die respondente gegee het, is dit duidelik dat hulle motivering om Afrikaans te leer, nie net afhang van die taal self nie, maar van sosiale faktore ook.

Die deelnemers se antwoorde op Vraag 10: “Do you think that motivation is important in language learning? Please motivate your answer.” se antwoorde word in die onderstaande grafiek aangebied.



Grafiek 5.2: Belangrikheid van motivering vir taalaanleer

Al die respondente is van mening dat motivering belangrik is in die aanleer van 'n taal. Hulle voer die volgende redes verbatim aan:

- R1: “Motivation makes learning easier and can act as a driving force.”

- R2: “Because you will not learn anything if you don’t want to. You’ll put in the extra effort if you’re motivated.”
- R3: “Feeling motivated as well as inspired by a specific language is a great foundation, because with the motivation one feels the need to excel in learning the language accurately.”
- R4: “Most definitely. If you are motivated then you will, without doubt, be more passionate about it and that can have a major difference with your marks.”
- R5: “Motivation is important. When someone is motivated to do something, it allows learning to happen more naturally.”
- R6: “If one doesn’t have a passion to do something or engage in a specific area, one will not have the motivation to even pay much attention to something.”
- R7: “I do, because without the motivation people are more likely to give it up and stop because they are not motivated.”
- R8: “because if you aren’t going to motivate yourself and want to be better, then you will never catch on or be able to fluently speak the language and be literate. Without persistence you’re never gonna reach the finish line.”
- R9: “If you are motivated to do something then you automatically put in more time and effort into competing it.”
- R10: “I do, because you would not put in much effort in learning the language if you do not have a motive that drives you to learn the language.”
- R11: “It is important because without it we not really going to learn just hear.”
- R12: “Because with motivation you can achieve anything you put your heart to. If you don’t have motivation, doing something becomes an nuisance.”
- R13: “I do. It is difficult to learn a new language so you need to be very dedicated and willing to spend lots of time on it which is hard if you don’t enjoy it.”
- R14: “I think that motivation, from peers and lecturers, is important because it stimulates you and pushes you to continue even when you think you sound silly.”
- R15: “I enjoy learning languages.”
- R16: “If you do not have the motivation to learn something new you will simply not enjoy it.”
- R17: “In order to improve one’s ability to communicate in a language and later master its nuances – which is the goal of any serious language learner – there needs to be

commitment to learning, practicing, and researching. In order for this commitment to occur, one needs to be motivated to undergo and achieve language learning.”

- R18: “Because it helps you get through the work positively and helps you improve your marks.”
- R19: “It is very important to be motivated when learning a language. If you are unmotivated, you will most likely do poorly in acquiring the language, as disinterest will hinder your ability to retain the information you are leaning.”
- R20: “To learn a language you need dedication as well as motivation because you need a purpose to do something or if you want to learn something.”

Dit is duidelik uit die bogenoemde redes dat motivering volgens die respondente baie belangrik is in taalaanleer. Die respondente is almal van mening dat motivering die sukses van taalaanleer kan verseker. Motivering dien volgens die respondente as ’n dryfveer wat taalaanleerders die moed gee om aan te hou wanneer hulle wil tou opgooi – kyk respondente 7 en 19 se antwoorde. Die respondente se mening oor die belangrikheid van motivering stem ooreen met die definisies van motivering in taalaanleer deur Dörnyei (1998; 2003:4-5 en 2005:65).

Motivering om enige taak suksesvol uit te voer is van kardinale belang. Hierdie afdeling het gepoog om die motivering van elke respondent bekend te stel en watter faktore ’n bydrae tot hierdie motiveringsvlakke gelewer het. Dit is ook duidelik uit die resultate van die afdeling dat al die respondente glo dat motivering van belang is in taalaanleer.

Die volgende afdeling maak die emosies van die respondente bekend. Ek poog ook om ’n verband te trek tussen die motivering en die verskillende emosies wat die respondente ervaar.

5.3.3 Die emosies van respondente tydens lesings

Die volgende resultate is antwoorde op vrae wat gemik is op die respondente se gevoelens tydens Afrikaanse lesings en tutoriale, klaskatieweite en ondersteuning tydens lesings. Hierdie vrae kan geklassifiseer word as meningsvrae asook as direkte vrae, omdat dit direkte response van die deelnemers verlang.

Vraag 11 “How do you feel during Afrikaans lectures or tutorials?” is aan die deelnemers gestel en hulle response word hieronder aangetoon:

- R1: “I have no strong feelings for or against attending the lectures or tutorials. But really don’t enjoy having to do ‘Mondelinge’.”
- R2: “More interested than when I was in school. It’s also more interesting than online.”
- R3: “Depending on the day and the work that we cover I feel differently. But I mostly feel average/neutral.”
- R4: “I feel positive that I am learning more about Afrikaans in depth.”
- R5: “I feel okay during lectures and tutorials. Lectures and tutorials are well-structured and planned. I am never scared/nervous to ask or answer questions.”
- R6: “I love them, learning more about the Afrikaans language everyday excites me.”
- R7: “I enjoy the lectures and tutorials and I always feel fortunate to have Afrikaans-speaking parents, because without their influence and being exposed to the language, I would feel very lost in the lectures and tutorials.”
- R8: “Sometimes confused, other times interactive and willing to participate.”
- R9: “I enjoy them, they are very interactive and interesting.”
- R10: “I feel intrigued because I enjoy the subject. I feel comfortable because my parents are Afrikaans and I am always surrounded by the language.”
- R11: “I feel unmotivated and tired most times but there are times when I try because we have a great lecturer and tutors. It is just my interest in Afrikaans is low.”
- R12: “During the lectures, I tend to lose focus because there are times I personally don’t understand what the lecturer is saying. I have a good understanding of Afrikaans but I need some explanation now and then. During the tutorials, I feel comfortable as we are allowed to work in groups or pairs. Where I am confused, I could ask a neighbour for help or feel comfortable to ask the lecturer as I don’t feel so intimidated by the many students in the room.”
- R13: “Bored.”
- R14: “I feel capable of learning and I do not very often feel like there was something that was foreign or not understandable.”
- R15: “Most of the time I feel supported and I am being given a good learning experience.”
- R16: “I enjoy them and they are quite interactive.”
- R17: “I struggle to focus during lectures, because of the minimally practical nature of a lecture. During tutorials I feel more motivated to participate being that there is more

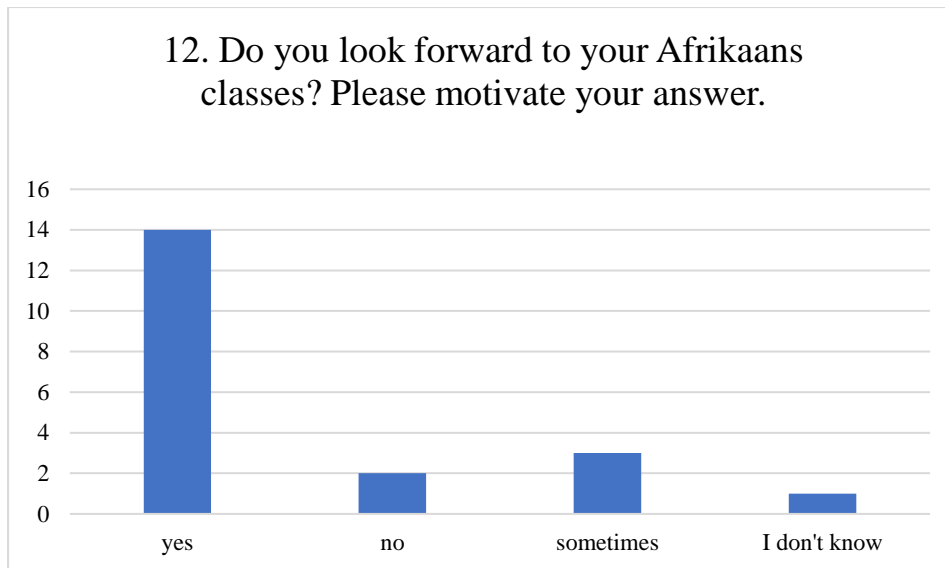
learner engagement through discussions, activities, etc. as opposed to straight listening – I can actively learn in tutorials, unlike in lectures, where I have to revisit notes and lecture slides numerous times after the class.”

- R18: “I feel very neutral.”
- R19: During lectures I feel relaxed accompanied by a sense of interest, however tutorials make me feel a bit nervous and anxious in fear of having to answer questions in the presence of other students, this sense of anxiety dissipates as the tutorial continues as I always end up learning something new.”
- R20: “Sometimes it’s interesting.”

Uit die antwoorde op vraag 11 is daar vier (20%) respondente wat neutraal voel tydens lesse en drie (15%) wat dit geniet. Daar is wel een student wat erken het dat sy ongemotiveerd voel tydens lesse. Soos afgelei kan word uit respondent drie en respondent agt se antwoorde, is daar eksterne faktore wat ’n invloed het op studente se emosies tydens lesse. Die meeste respondente het positiewe terugvoer gegee.

Respondent 13 het ook erken dat sy verveeld voel tydens lesings. Pekrun et al. (2014) meen dat verveeldheid die oorsaak is van ’n gebrek aan situasionele belangstelling. Dit is moontlik dat die studente wat verveeld voel tydens lesings nie belangstel in die inhoud wat behandel word nie. Verveeldheid kan ook gelyk gestel word aan ’n tekort aan motivering (Pekrun et al., 2014:697). Dit verduidelik respondent 13 se antwoord op vrae 8-9, waar die respondent net redelik gemotiveerd is om Afrikaans te leer en slegs die vak gekies het om ’n graad te kry. Daar kan dus afgelei word dat hierdie respondent ook nie aktief deelneem aan klasaktiwiteite nie en dat sy akademies negatief teenoor Afrikaanse Taalverwerwing 188 voel. Alhoewel die dosent ’n belangrike rol daarin speel om die studente se belangstelling te prikkel, kan hierdie verantwoordelikheid nie alleenlik op die dosent berus nie. Eksterne faktore (soos ouer- of studentemaats se ondersteuning, sosio-ekonomiese omstandighede, die fisiese klaskamer) speel ook ’n rol om die studente se belangstelling te prikkel en klasaktiwiteite interessant te maak en is belangrik, maar dit kan nie net alleen van die dosent afhang nie.

Vraag 12 “Do you look forward to your Afrikaans classes?” is ’n direkte vraag en respondente kon hulle antwoorde motiveer. Die resultate word in grafiekvorm aangebied:



Grafiek 5.3: Uitsien na Afrikaansklasse

Die meeste (70%) respondente het “ja” geantwoord, 15% se antwoord was “soms”, 10% het “nee” geantwoord en 5% het nie geweet of hulle uitsien na die klas nie. Die respondente kon hulle antwoorde motiveer. Hulle motivering vir die bogenoemde statistiek word volgende verbatim aangetoon.

Respondente se motivering vir “ja”:

- R1: “I do enjoy Afrikaans classes for the purpose of learning something new and to try improving my Afrikaans.”
- R2: “My lecturer actually cares for our well-being.”
- R6: “The classes we have had thus far were very interesting and having a lecturer who is just as passionate about the content being taught makes me look forward to more!”
- R7: “Most days I look forward to the classes. I just get nervous when I know I have a test or oral on the day.”
- R8: “It’s the first time I’m learning actual interesting things about languages as the knowledge I have been given is just a collective of what other languages and their heritages withhold and their ideology.”
- R10: “I do, because my lecturer has a lot of passion and enthusiasm for the language, Afrikaans and it shows when she lectures. Her passion radiates onto the students.”
- R15: “I love the lecturer’s energy and her passion for the subject. She also makes the lessons extremely interesting.”

- R18: “It is exciting to see what the lesson is going to be about and how out lecturers and tutors go about teaching that lesson.”

Respondente se motivering vir “soms”:

- R3: “It’s all based on the content that we cover in the class. I enjoy listening and learning about Afrikaans but I am not fluent in it so makes me a little despondent when I think about attending a class that I am not good at but enjoy.”
- R17: “They seem to feel much longer than my other classes and because of the lack of voluntary learner participation, they grow monotonous and I often find myself losing focus. I often leave Afrikaans class feeling like it was not a fulfilling use of my time.”
- R20: “It depends om my mood.”

Respondente se motivering vir “Nee”:

- R11: “I don’t, but not because the lectures are boring but because I have no interest in Afrikaans.”
- R13: “I don’t enjoy learning languages.”

Die respondente wat uitsien na die Afrikaans-klas, hou daarvan om interessante goed oor Afrikaans te leer. 15% van die studente wat uitsien na die lesings het aangetoon hulle hou van die dosent se passie en entoesiasme teenoor Afrikaans – kyk byvoorbeeld respondent 15 se antwoord. Daar kan dus gesê word dat die dosent se passie en entoesiasme vir die module én vir Afrikaans as taal die respondente positief beïnvloed.

Dit is duidelik dat baie van die faktore wat die respondente se emosies beïnvloed niks te doen het met Afrikaans as vak of taal nie – kyk byvoorbeeld respondent sewe se antwoord. Vir hierdie respondent was Afrikaans op skool altyd ’n gunsteling (vraag 7), hy is gemotiveerd om Afrikaans op universiteit te leer (vraag 8) en het Afrikaanssprekende ouers (vraag 11), maar die enigste tyd wanneer hy nie uitsien na die lesings nie is wanneer hulle toets moet skryf of mondeling moet praat. Dit is heeltemal normaal vir studente om hierdie gevoel voor lesings te kry. Pekrun (2002:92) klassifiseer dié emosies as negatief-deaktiverend, omdat die respondent dalk angstig kan voel as gevolg van die assesserings in klasse. Hierdie akademiese emosie kan die student se kognitiewe-motiveringsmodel wat deur Pekrun (1992) ontwerp is dus positief beïnvloed, omdat dit die student sal aanspoor en motiveer om harder te werk.

Vir die studente wat soms uitsien na die klas hang dit af van die inhoud wat behandel word of die bui waarin hulle is. Soos afgelei kan word uit respondent 17 se antwoord, is dit duidelik dat sy nie belangstelling in die vak het nie. Die respondente wat “nee” geantwoord het, stel nie belang in die aanleer van Afrikaans nie of geniet dit nie om ’n taal aan te leer nie.

Vraag 13 “Which Afrikaans class activity excites you the most? Why?” is aan die deelnemers gestel en hulle verskaf die volgende response:

- R1: “I can’t think of any particular activity.”
- R2: “Tutorials.”
- R3: “When I get to apply the content learnt in the class to the real world of Afrikaans. Woordfees for example really made me look at the Afrikaans world in a different way. Doing the ‘lirieke opdrag’ really made me so much more interested in Afrikaans music and the language.”
- R4: “When we do sentence structures and when we learn more about the different dialects in Afrikaans. It’s fun and educational at the same time.”
- R5: “Watching videos or listening to audio that references the content. I am a visual/audio learner.”
- R6: “Reading. I love reading Afrikaans books, as they are more interesting to read. Books written by authors such as Marita van der Vyver and Sonja Loots.”
- R7: “The assignments, because they allow me to practise and improve my writing skills that I will need some day.”
- R8: “Group work, because I hate individual work when it comes to languages, especially if it’s an oral.”
- R9: “Oral, it is fun doing research and then speaking about it.”
- R10: “I find it most fun when we do group work and are able to interact with the lecture.”
- R11: “When the lecturer uses pictures in an activity, I like it more because all the big Afrikaans words confuse me.”
- R12: “.”
- R13: “Discussions, I like to hear what people think.”
- R14: “During class we do not really do activities besides taking notes, but I would then have to say engagement activities. It is always interesting to hear another person’s point of view.”

- R15: “Communication; it was interesting to take a page of information and give it back in a few words without losing the message and relative information.”
- R16: “Lessons beyond Afrikaans language because it broadens our understanding e.g. Die Aard van Afrikaans.”
- R17: “I enjoy and find interest in grammar and vocabulary activities covered in tutorials as the clear line between what is right and wrong is easy to distinguish and remember with these aspects, and there is in-class opportunity to practise examples and become familiar with the basics of the language during tutorials.”
- R18: “Group work because you’re not put on the spot and everyone can help if you don’t know something.”
- R19: “I enjoy doing listening exercises as I don’t have to speak in front of others.”
- R20: “The part to which we only listen to the lecturer.”

Uit die antwoorde is dit duidelik dat baie respondente van groepwerk hou – kyk byvoorbeeld respondent 18 se antwoord. Daar is vier ander respondente wat in hulle antwoorde genoem het dat groepwerk vir hulle die lekkerste is. Twee respondente geniet dit om groepbesprekings te hê. Die respondente hou ook daarvan om lesse te doen oor aspekte wat hulle in alledaagse kommunikasie kan gebruik. Respondent 16 het geantwoord dat sy daarvan hou om inhoud te behandel wat oor meer as net taal gaan, byvoorbeeld inhoud wat haar kennis oor die Afrikaanse taalgemeenskap verbreed. Daar is ook respondente wat dit geniet om meer oor die grammatika van Afrikaans te leer – kyk byvoorbeeld respondente 4, 16 en 17 se antwoorde. Dit is belangrik om te let op die feit dat elke respondent uniek is en dat elkeen van hulle se belangstellings verskil.

Die response op Vraag 14 “Which Afrikaans class activity do you find less interesting? Why?” word hieronder aangebied:

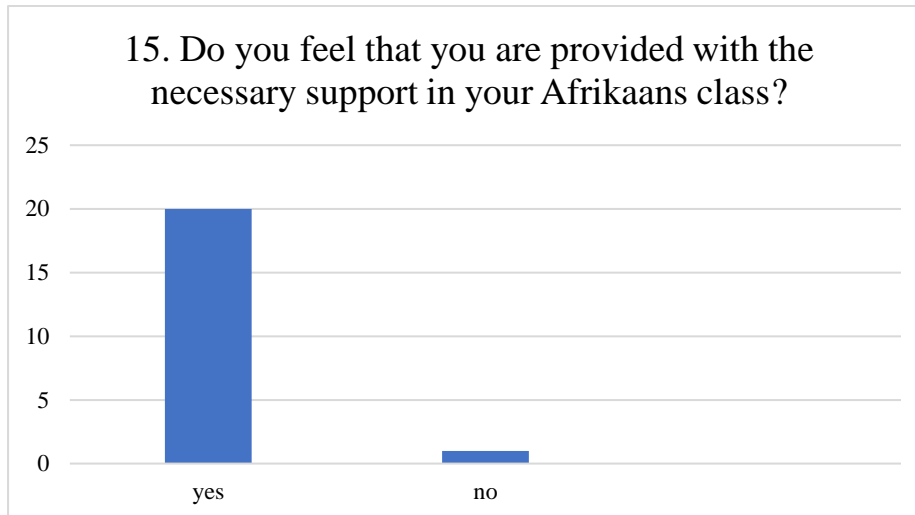
- R1: “Probably the less interesting activities for me are the poems.”
- R2: “-”
- R3: “I find the language less interesting because in today’s world verbally communicating in Afrikaans is of more importance in my opinion than being able to read it correctly.”
- R4: “I do not know yet.”

- R5: “Reading black and white notes/sources. I usually have to write notes to maintain visually interested.”
- R6: “Nothing, I have a passion in each area of Afrikaans class.”
- R7: “The historical part of it. I was never a fan of history, as it is a lot to memorize when it comes to exams.”
- R8: “Reading. I love reading a lot, but for some reading I just can’t read Afrikaans literature as it doesn’t interest me because most of the time I don’t really understand the humour.”
- R9: “Essays, I don’t enjoy referencing.”
- R10: “I find it less interesting when we just read out of the module.”
- R11: “Oral. I can speak Afrikaans, but I get nervous and mess everything up because I feel like everyone is judging me because of the coloured accent when I speak Afrikaans. So I always mess it up.”
- R12: “-”
- R13: “Taal”
- R14: “None within the class. Perhaps tests haha.”
- R15: “The plagiarism activities. I found it repetitive.”
- R16: “Orals, they are really nerve wrecking and it is quite difficult to adjust to 5 min. orals compared to when we were at school.”
- R17: “I find academic writing to be of less interest to me, with its relevance to my future use of this skill being minimal being that it is unlikely that I will find myself in a future work environment requiring formal Afrikaans communication.”
- R18: “The one’s about history of Afrikaans.”
- R19: “I don’t particularly like doing orals, it makes me very anxious to speak in front of other people; however, doing orals is somewhat therapeutic as it forces you to work through your anxiety of speaking in front of others.”
- R20: “Doing things on your own. Group work makes things more exciting.”

Uit hierdie response is daar twee (10%) respondente wat nie van die taalkunde-afdeling hou nie, twee (10%) wat nie die afdeling oor waar Afrikaans vandaan kom geniet het nie en twee (10%) wat nie van mondelinge hou nie. Dit lyk asof dit meer die akademiese werk, soos lees en skryf is waarvan die respondente nie so baie hou nie. Daar is twee respondente wat nie aan ’n klasaktiwiteit wat hulle oninteressant vind kon dink nie en een wat van al die aktiwiteite

hou. Weer eens kom elke respondent se uniekheid en belangstelling duidelik by hierdie antwoorde voor, omdat hulle antwoorde heelwat van mekaar verskil.

Vraag 15: “Do you feel that you are provided with the necessary support in your Afrikaans class?” is ’n direkte ja/nee vraag en die resultate word in die onderstaande tabel aangebied:



Grafiek 5.4: Ondersteuning in Afrikaansklasse

Van die respondente het die volgende te sê gehad oor hulle antwoord:

- R2: “Yes in the physical class. No for online learning because I don’t understand a lot of the work, there are fewer English translations.”
- R6: “Yes, our lecturer is always helpful and provides us with the best help in our academics.”
- R13: “Definitely, lecturers and tut leaders are great.”
- R17: “Mostly, yes. The in-class preparation during lectures for assessments is in-depth and helpful in providing clarity with regard to assignment requirements. Although the extent of support that can be provided has been somewhat disrupted by online learning, my academic support needs have been significantly affected by this transition.”

Die rol van die dosent is belangrik tydens lesings om ’n atmosfeer te skep waarin studente nie gespanne is om in die teikentaal te kommunikeer nie. Negatiewe gevoelens soos ang en skaamheid kan die leerproses “hinder”. Uit die bespreking van vraag 15 se resultate is dit

duidelik dat die respondente voel dat hulle die nodige ondersteuning tydens lesings ontvang, dus is dit nie moeilik om te fokus op die toevoer wat hulle ontvang nie.

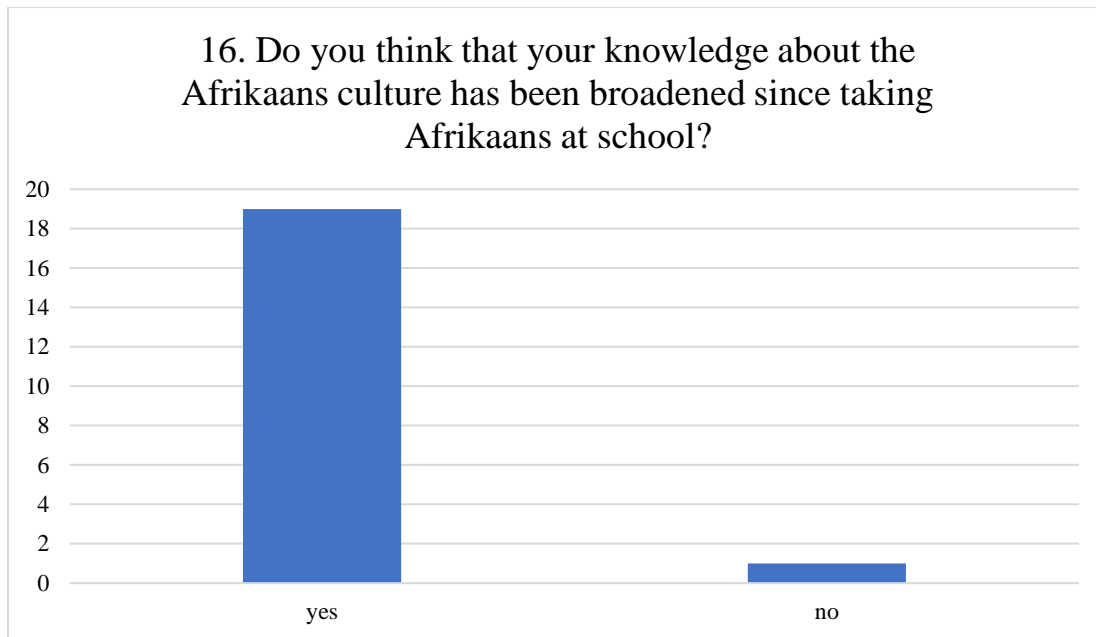
Dit is belangrik vir die studente om te voel of hulle die nodige ondersteuning in die lesinglokaal aangebied word, omdat dit hulle akademiese sukses kan beïnvloed. Respondent twee het ja en nee geantwoord en dit is so in figuur 5.4 aangedui. Dit is verstaanbaar dat respondent twee nie kan voel of sy heeltemal deur die dosent ondersteun word as gevolg van die aanlynklas nie, omdat dit baie meer uitdagend is om aan elke lieve student in so 'n konteks aandag te gee.

In hierdie afdeling, wat gepoog het om die emosies van die respondente te bestudeer, is dit duidelik dat eksterne faktore hulle akademiese emosies beïnvloed. Roos (1990:26) beweer dat taal so integrale deel van kultuur en identiteit is, dat die leer van 'n tweede taal dikwels 'n individu se emosies verwar. Dit kan verduidelik waarom meeste respondente verskillende emosies tydens lesings en oor klasaktiwiteite toon. Verskillende akademiese emosies kan ook 'n rol speel in die studente se vlakke van motivering om Afrikaans te leer. Wanneer studente byvoorbeeld positiewe emosies ervaar, sal dit hulle meer gemotiveerd maak om Afrikaans suksesvol te leer as wanneer hulle negatiewe emosies ervaar. Hierdie emosies kan ook die studente se affektiewe filter op 'n positiewe of negatiewe manier beïnvloed.

Uit die resultate van die afdeling is dit duidelik dat die meeste respondente positiewe emosies teenoor Afrikaans ervaar en voel dat hulle die nodige ondersteuning van die dosent kry.

5.3.4 Kennis en algemene gebruik van Afrikaans

Vraag 16 “Do you think that your knowledge about the Afrikaans culture has been broadened since taking Afrikaans in school?” is aan die respondente gestel. Die meeste van die respondente (95%) het “ja” geantwoord. Verwys na die onderstaande grafiek:



Grafiek 5.5: Kennisuitbreiding oor Afrikaanse kultuur

Daar is net drie respondente wat redes vir hulle antwoord gegee het:

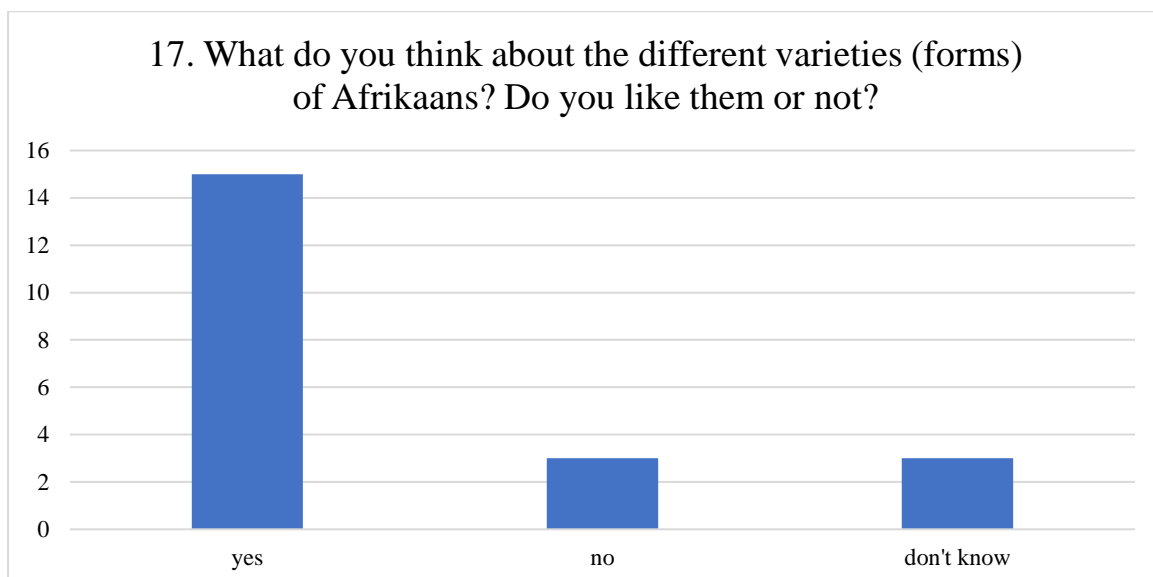
- R8: “Not in school, but since I’ve been at varsity.”
- R17: “Not so much at school as at varsity, but it was broadened somewhat through the less formal lessons I experienced while in school.”
- R19: “Yes, taking Afrikaans at university has taught me a lot of things about the culture that are hardly ever mentioned at school.”

Dit is interessant dat die meeste (95%) van die respondente voel hulle kennis oor die Afrikaanse kultuur het verbreed vandat hulle op universiteit is. Daar is een (5%) respondent wat soos volg geantwoord het: “Not particularly. I’ve probably learnt new words and so on, but my Afrikaans hasn’t really improved [...]”. Ek lei af dat die respondent nie die vraag heeltemal verstaan het nie, omdat die antwoord meer gaan oor Afrikaanse taalgebruik en nie oor kultuur nie.

Zhu (2014:692) meen dat taal ’n merker van kultuur is. Barany (2016:264) is van mening dat taal en kultuur interafhanklike konsepte is. Daar kan dus afgelei word dat die respondente se kennis oor Afrikaans as taal ook verbreed het, aangesien hulle voel dat hulle kennis oor die Afrikaanse kultuur verbreed het vandat hulle op universiteit is. Dié proses van kennisuitbreiding oor die Afrikaanse kultuur staan bekend as akkulturasie en dit veronderstel veranderinge in die taalaanleerder (byvoorbeeld sielkundige en sosiale veranderinge).

Alhoewel akkulturasie 'n individu se kulturele kennis verbreed en as 'n positiewe verandering gesien kan word, kan dit ook 'n taalaanleerder verwar as gevolg van die nuwe denkpatriene wat hulle oor 'n spesifieke kultuur moet vorm. Taalaanleeders het byvoorbeeld 'n spesifieke stereotipiese idee oor 'n kultuur wat verander sodra hulle meer begin leer oor die bepaalde kultuur. Dit is in sekere gevalle uitdagend om reeds gevormde stereotipiese idees oor 'n kultuur te verander. Die kulturele effek op die taalaanleerproses is onvermydelik en kan in verdere studies meer breedvoerig ondersoek word.

Vraag 17: “What do you think about the different varieties (forms) of Afrikaans? Do you like them or not? Please motivate.” Die respondente verskaf die volgende antwoorde op hierdie vraag:



Grafiek 5.6: Verskillende variëteite van Afrikaans

Die respondente se motivering vir “ja” word hieronder aangebied:

- R1: “I like the fact that there is variety in Afrikaans. The different cultures and different speaking styles makes Afrikaans very interesting.”
- R2: “Yes, in that they are unique.”
- R3: “I do like them, it shows that the language is still alive and growing/developing.”
- R4: “I love them. It just shows how diverse Afrikaans is because of the different cultures we have in South Africa. South Africa is called the ‘Rainbow Nation’ for a reason.”
- R5: “I like the varieties of Afrikaans. It shows that Afrikaans is adaptable.”

- R6: “I think that it is beautiful that there are so many different versions of Afrikaans and I like it because even though we all speak our own version of Afrikaans we’re all still connected by the language no matter how we use it.”
- R7: “I do like them, and appreciate the different forms of it. It’s interesting to watch videos and to hear different forms.”
- R10: “I find the varieties fascinating and enlightening because I never knew that there were more than one. I like them because they all form part of the language, they provide character and add to the Afrikaans experience.”
- R11: “I do like them because it’s interesting.”
- R14: “I think it is beautiful and interesting to see a language used in such a variety of forms”
- R15: “I do like them. I enjoy the fact that our language is not closed off and people can express themselves in so many different ways using the different forms of Afrikaans.”
- R16: “I think it is very interesting and it shows the growth of the language in many forms.”
- R17: “I enjoy observing the varieties of all languages – Afrikaans included. Unique language forms that groups adopt and mould to make them their own reflect the successful progression of a language and are fascinating both to investigate, or to simply lend an ear to.”
- R18: “Yes, even though I only take one form of Afrikaans I think it’s cool that you can understand and learn different kinds.”
- R19: “I like the different varieties of Afrikaans; each variety is fascinating in the sense that they almost have personalities of their own and bring a different variation of culture with them. Encountering different varieties of Afrikaans does not only show you new ways of looking at or speaking about the world around you but is also culturally enlightening.”

Die respondente vir “Nee” se motiverende woorde vervolg hieronder aangebied:

- R2: “No, because it’s confusing when you can speak one variety of Afrikaans in a social setting and academic Afrikaans at varsity.”
- R13: “I don’t, I get confused.”

- R20: “No, Afrikaans is sometimes more advanced, which makes the language more difficult.”

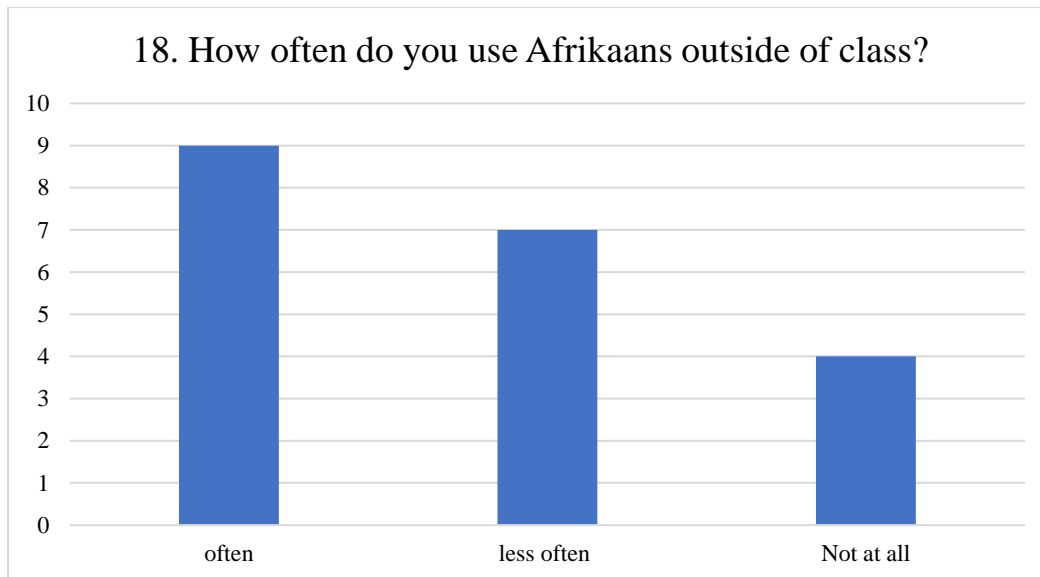
Die respondente se motivering vir “ek weet nie” word hieronder aangebied:

- R8: “I’m not sure if I personally like them, they do interest me but that is as far as it goes.”
- R9: “I don’t have an opinion on them.”

Die meeste (75%) respondente hou van die verskillende variëteite van Afrikaans, hoofsaaklik omdat dit mooi is en ’n kombinasie van verskillende kulture en persoonlikhede verteenwoordig. Die 15% wat “nee” geantwoord het, voel dat dit hulle deurmekaar maak en dat die verskillende variëteite soms moeilik is om te verstaan, veral aangesien taal so ’n integrale deel van die sosiale gemeenskap is en omdat taalgesindheid ook ’n individu se gesindheid teenoor die taalgebruikers beïnvloed – maar die redes wat hierdie respondente aanvoer is duidelik nie op die taalgemeenskap gerig nie. Die 15% wat nie weet hoe hulle oor die variëteite voel nie, het nie baie te sê gehad oor hulle antwoord nie. Respondent agt antwoord byvoorbeeld dat sy onseker is of sy daarvan hou en of dit haar interesseer. Respondent twee het “ja” en “nee” geantwoord en respondent 12 het nie ’n rede vir sy antwoord gegee nie.

Dit is interessant dat die respondente in vraag 16 gesê het dat hulle voel hulle kennis oor die Afrikaanse kultuur het verbreed vandat hulle op universiteit is, maar dat 30% nie heeltemal van die verskillende variëteite van Afrikaans hou nie. Vir die respondente wat nie van die verskillende variëteite van Afrikaans hou nie, is omdat dit soms moeilik is om te verstaan – sien respondent 20 se antwoord. Die verskillende variëteite van Afrikaans verteenwoordig die verskillende kulture van die taalgebruikers en dit is belangrik dat Afrikaanse taalaanleerders blootstelling aan die variëteite van Afrikaans moet kry.

Vraag 18 “How often do you use Afrikaans outside of class?” is gevra en die meeste (45%) gebruik dit gereeld, 35% gebruik dit minder gereeld en 20% gebruik dit glad nie. Die resultate word in grafiekvorm aangebied:



Grafiek 5.7: Gebruik van Afrikaans buite die klas

Die respondente het die volgende redes vir hulle antwoorde in vraag 18 gegee.

Motivering vir “gereeld”:

- R1: “I have family and friends who are Afrikaans to whom I speak Afrikaans.”
- R2: “I live in a house with Afrikaans people.”
- R6: “Over the years, Afrikaans has become my main language of communication, so much so that I find myself speaking more Afrikaans than English and even thinking in Afrikaans. It has become a part of me that makes me me.”
- R10: “My parents are Afrikaans speakers.”
- R14: “My father is Afrikaans so at home when I speak to my dad, I speak Afrikaans, so very often actually.”
- R15: “I have many Afrikaans friends and half of my family speaks Afrikaans.”
- R16: “I have many Afrikaans-speaking friends and family so I use it to communicate with them a lot.”
- R18: “My father as well as my friends are Afrikaans so I speak Afrikaans when I am around them.”
- R19: “Since studying at Stellenbosch University, I was able to make friends who happen to be Afrikaans home language speakers in some of my other classes. They know that I study ATV 188 and offered to help me improve my Afrikaans language skills by only

speaking Afrikaans to me and explaining what they mean when I don't understand what they are saying.”

Motivering vir “minder gereeld”:

- R3: “I am not a fluent/accurate Afrikaans speaker so I do not converse with Afrikaans speakers because of a lack of confidence. I do however watch Afrikaans TV shows.”
- R4: “Most of my friends speak English and I am so used to speaking English since high school. I also only go home for 1-2 weeks in a year, so I do not often speak to my mom, who is Afrikaans.”
- R5: “I went to an English-medium school. My parents are all English home language speakers.”
- R7: “My parents speak Afrikaans to me quite often and I always try to answer back in Afrikaans.”
- R12: “I speak to try to speak proper Afrikaans at home as I try to communicate with my parents in Afrikaans as they speak Afrikaans. At university I have friends that don't understand Afrikaans, and because of the respect I have for them I don't speak Afrikaans. In general, I don't feel comfortable speaking Afrikaans as I am not good at it.”
- R17: “My Afrikaans vocabulary is more often utilised to incorporate local slang into conversations with friends and family than it is to have in-depth conversations with others. This is predominantly due to my limited ability and confidence in fluent Afrikaans dialogue, but is also impacted by the majority of my immediate company being English-speaking.”
- R20: “I find it enjoyable to practice the language on people outside the classroom and it helps me broaden my knowledge.”

Motivering vir “glad nie”:

- R8: “Afrikaans isn't my home language, most people I interact with are English and I honestly prefer to speak English. Sometimes when I speak Afrikaans I forget words mid-sentence or I mumble and it's not fun.”
- R9: “I am not surrounded by Afrikaans in my household or suburb.”

- R11: “I don’t feel the need to use Afrikaans outside of class and I try to speak less Afrikaans because I don’t feel comfortable speaking it.”
- R13: “If people hear I’m English they speak English back to me.”

Die meeste (35%) respondente het geantwoord dat hulle Afrikaans buite die lesinglokaal gebruik omdat hulle baie familie en vriende het wat Afrikaanssprekend is. Respondent ses het geantwoord dat Afrikaans deel van haar geword het.

Die respondente praat minder gereeld Afrikaans buite die lesinglokaal omdat hulle meestal omring is met Engelssprekendes. Respondent vier het geantwoord dat hy minder gereeld huis toe gaan en meer Engels as Afrikaanse vriende het. Respondent 17 het geantwoord dat sy nie so gereeld Afrikaans praat nie, omdat haar selfvertroue baie laag is. Dit is duidelik dat die respondente se sosiale omgewing ’n rol speel in hoe gereeld hulle Afrikaans gebruik.

Daar is redelik min respondente wat glad nie Afrikaans buite die lesinglokaal gebruik en hulle redes daarvoor is omdat hulle sosiale omgewing dit nie van hulle verlang nie. Uit die redes wat hierdie respondente vir vraag 18 gegee het, is dit duidelik dat hulle meestal Afrikaans sal praat wanneer hulle met individue praat wat Afrikaanssprekend is.

Vir taalverwerwing om suksesvol plaas te vind, beveel Krashen (1982) aan dat taalaanleerders gedurig in kontak moet kom met sprekers van die teikentaal. Op hierdie manier raak die taalaanleerders vertrouwd met die teikentaal en teikentaalkultuur. Die interaksie met die persone van die teikentaal moedig kommunikasie en selfvertroue aan.

Aangesien die kommunikasie wat tydens lesings en kommunikasie buite die lesinglokaal verskil en die kommunikasie tydens lesings beperk is, is dit belangrik dat taalaanleerders die innerlike motivering moet ontwikkel om die teikentaal buite die lesinglokaal te praat. Omdat die informele omgewing gesprekke verg wat nie in die formele omgewings (soos die lesinglokaal) plaasvind nie, is dit nodig dat die taalaanleerders met sprekers van die teikentaal buite die klaskamer moet kommunikeer. Krashen (1982:128) meen dan dat dit belangrik is dat taalaanleerders die toevoer wat hulle ontvang, verstaan en enige gesprek met selfvertroue en gemak moet kan voer.

Akkulturasie soos gedefinieer deur Ndika en Berry (2002) in Kumi-Yeboah et al. (2020:26) word gesien as die sosiale en sielkundige veranderinge waardeur ’n individu gaan wanneer

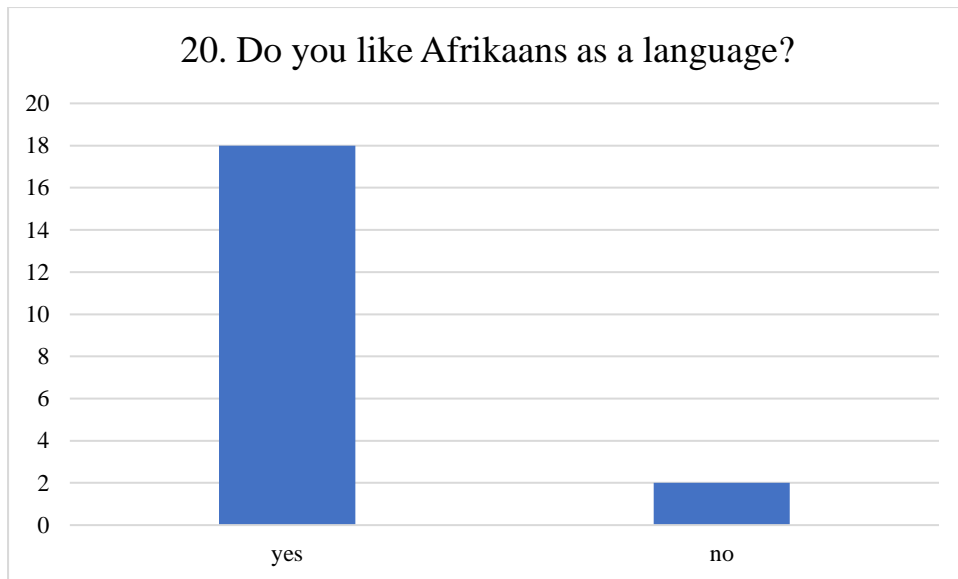
hulle met persone van 'n ander kultuur integreer. Krashen (1982) en Zaker (2016:81) sien tweedetaalverwerwing as een aspek van akkulturasie. Aangesien so baie respondente voel dat hulle kennis oor die Afrikaanstalgemeenskap verbreed het (sien vraag 16), en omdat die meeste respondente van die verskillende variëteite hou en Afrikaans buite die lesinglokaal gebruik, kan daar gesê word dat hierdie respondente makliker as die ander respondente met mense uit die Afrikaanstalgemeenskap sal integreer.

As gevolg van die proses van akkulturasie wat die respondente ondergaan het, is hulle affektiewe filter laag (Krashen, 1982:45). Dit beteken dat hulle vlakke van angs laag is, terwyl hulle selfvertroue en motivering hoog is. Omdat akkulturasie integrasie bevorder en interkulturele kommunikasie aanmoedig, word hulle selfvertroue en motivering om Afrikaans te praat, verhoog. Dit kan maak dat hulle minder angstig voel wanneer hulle Afrikaans moet praat.

Uit die resultate en bespreking van hierdie afdeling is dit duidelik dat die respondente wél deur 'n proses van akkulturasie gegaan het. Baie respondente is oop teenoor die aanleer van Afrikaans en die verskillende variëteite daarvan. Daar is ook meer respondente wat gereeld Afrikaans buite die lesinglokaal gebruik as dié wat dit nie gereeld gebruik nie. Hierdie gebruiksfrekwensie van Afrikaans is 'n aanduiding van die respondente se sosiale omgewing.

5.3.5 Respondente se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse Taalverwerwing 188

Die resultate van vraag 20 “Do you like Afrikaans as a language?” word hieronder in grafiekvorm aangebied:



Grafiek 5.8: Houding teenoor Afrikaans

Die respondente verskaf die volgende redes vir hoekom hulle van die taal hou:

- R1: “I think it’s an awesome language. I enjoy being around Afrikaans people and speaking Afrikaans.”
- R2: “It’s very expressive.”
- R3: “I absolutely love Afrikaans as a language, it is such an authentic South African language, one that highlights our heritage and development. It also sounds lovely when it is spoken, the fact that the language has its own uniquely African culture within the bigger African cultural context.”
- R4: “I like the diversity of it.”
- R5: “I like that Afrikaans is a blend of many languages.”
- R6: “Afrikaans is not only a beautiful language but it is also easier for me to express myself in Afrikaans than in English.”
- R7: “I do, because there is a lot of direct translation involved, which makes it easier for people to learn the language.”
- R8: “I like languages, certain languages I like because of the language, but Afrikaans I like and respect as a language, seeing as a language is truly something beautiful and unique.”
- R10: “I do because of the unique phrases used in the language and the pronunciation.”

- R11: “I think Afrikaans is a beautiful language that has different ways and interesting facts.”
- R12: “I do not have a reason to hate the language.”
- R14: “It is a beautiful language and carries such an amazing history because it is, as once discussed in a lecture, a ‘potjiekos’ language.”
- R15: “It is very descriptive.”
- R16: “It is very useful in the South African context and it always seems to be more descriptive.”
- R17: “I like the contrast in pronunciation between English and Afrikaans, and feel that emotions and strong opinions can be passionately conveyed through the power of verbally-expressed Afrikaans.”
- R18: “I think Afrikaans is a very expressive language and it is fun to speak and know a different language.”
- R19: “It sounds beautiful and I like that a lot of the words in the Afrikaans lexicon are self-explanatory, the word itself explains what it is/does, it is quite fascinating; I also like its history in terms of how the language originated and evolved to what it is today. But I mostly love how expressive the language is.”
- R20: “We can use it in public and sometimes people won’t understand what we are saying.”

Die respondente het die volgende redes gegee vir hoekom hulle nie van die taal hou nie:

- R9: “The word order confuses me.”
- R13: “I struggle with it and find that most people speak English better than I speak Afrikaans.”

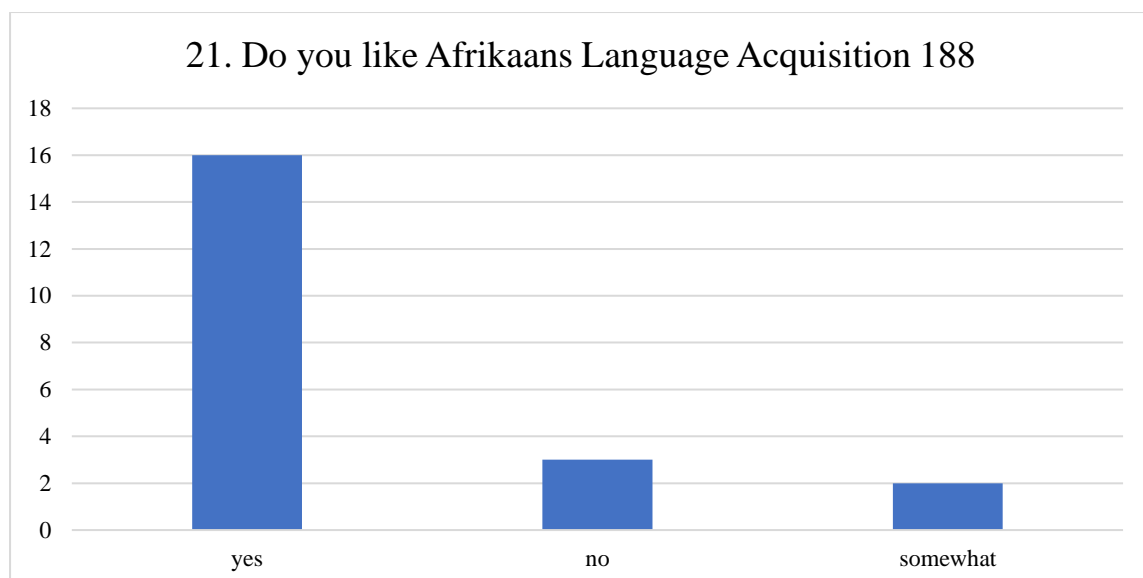
Die meeste (90%) respondente hou van Afrikaans, omdat dit volgens hulle ekspressief, divers, ’n mengsel van verskeie tale, uniek en mooi is. Met ander woorde: hulle sien die sosiale waarde van Afrikaans in die samelewing. Die respondente wat nie van Afrikaans hou nie, is dié wat met die grammatika van Afrikaans sukkel. Dit is ’n normale verskynsel vir individue wat negatief teenoor ’n taal voel, sukkel met die grammatikale eienskappe daarvan. Om van ’n taal te hou verg ’n positiewe ingesteldheid teenoor die grammatikale strukture daarvan. Omdat taal nie van die taalgebruikers geskei kan word nie en so baie respondente van Afrikaans hou, kan daar gesê word dat hulle van die Afrikaanstalgemeenskap ook hou.

Die deelnemers wat positief teenoor Afrikaans voel, het ook baie positiewe kommentaar oor die taal gelever.

Houding teenoor 'n taal word dikwels op grond van persoonlike ervaring en sosiale omgewing ontwikkel. Dit is dus belangrik om daarop te let dat die deelnemers wat aangedui het dat hulle nie van Afrikaans hou nie, dalk situasies teëgekom het wat hulle negatief teenoor die taal beïnvloed. Houding volgens die *HAT* (2005) bepaal ook 'n individu se optrede, daarom lei ek af dat hierdie deelnemers wat negatief teenoor Afrikaans as taal voel, nie moeite sal doen om die taal verder te leer of te bemeester nie.

Krashen argumenteer in sy affektiewefilter-hipotese dat wanneer studente se taalgesindheid nie optimaal is nie, hulle nie slegs minder toevoer verlang nie, maar ook 'n hoë affektiewe filter het. Die studente wat wel 'n positiewe taalgesindheid toon, versoek meer toevoer en het 'n laer affektiewe filter. Wanneer studente negatief voel (soos respondent 9 en respondent 13) word hulle selfvertroue verlaag en hulle angstigtheid verhoog. Wanneer hulle dus in situasies kom waarin daar van hulle verwag word om in Afrikaans te kommunikeer, kan vir hulle oorweldigend voel en hulle vermoë om met gemak en selfvertroue in Afrikaans te kommunikeer, negatief beïnvloed.

Die antwoorde op vraag 21 “Do you like Afrikaans Language Acquisition 188?” word hieronder in die grafiek gegee:



Grafiek 5.9: Houding teenoor Afrikaanse Taalverwerwing

Die respondente verskaf die volgende redes vir hoekom hulle van die module hou:

- R2: “I like the fact that I have it as a subject so that my Afrikaans speaking and writing skills can be improved.”
- R3: “So far, I am enjoying the work that we are doing, although it is a little stressful, as trying to adapt to doing Afrikaans at a university level is a little challenging.”
- R4: “I learn Afrikaans in depth.”
- R5: “It reinforces the basic grammar I was taught in high school while teaching me more about Afrikaans culture.”
- R6: “It reminds me of Afrikaans class in high school. It reminds me of the passion and positivity that was expressed through the language in class.”
- R7: “I think it’s just right for me. I think that I would find Afrikaans/Nederlands quite challenging.”
- R8: “I enjoy it because I don’t just do comprehensions and poems and books, I actually learn some core stuff.”
- R9: “It teaches me the basics of Afrikaans which allows me to understand what someone is saying when speaking to me in Afrikaans.”
- R10: “I do, because I got to learn about the history of Afrikaans and I enjoy the different approach that is being taken to learn the language – different to the way it was taught at school.”
- R11: “There are aspects of the language like when speaking about Afrikaans music and culture its interesting”
- R14: “It is great because it is not too easy and still challenges you to think and learn, but not too difficult and doesn’t leave you thinking ‘what on earth did I just attempt to learn’.”
- R15: “In the past couple of months I have learnt so much more about Afrikaans and its heritage that I have in the past 17 years.”
- R16: “I have never realised that there were so many components to Afrikaans, like the Popular Literature section.”
- R18: “It is different from what you learn at school and therefore a little more exciting.”
- R19: “It is an interesting module that encapsulates a wide variety of other fields while enriching one’s basic knowledge of the Afrikaans language.”

- R20: “Yes, but sometimes the level at which the questions are asked are difficult, as well as the wording that is used.”

Alhoewel heelparty respondente genoem het dat die module baie anders as op skool was, is daar een wat gesê het dat dit hom/haar aan Afrikaans op skool laat dink. Die respondente geniet hierdie module, omdat hulle Afrikaans meer in diepte leer en verskillende dinge oor die Afrikaanse kultuur leer waarvan hulle nooit geweet het nie, soos die kultuur en populêre literatuur. Respondent agt het gesê dat hulle “core stuff” leer, wat beteken dat hulle belangrike goed oor Afrikaans leer.

Aangesien die meeste respondente aangedui het dat hulle van die vak hou, kan daar gesê word dat hulle moeite sal doen wanneer dit kom by die voorbereiding van ’n toets of die voltooiing van ’n opdrag. Die respondente met ’n positiewe gesindheid teenoor die vak het ’n lae affektiewe filter, dus is hulle gemotiveerd om die vak te bemeester. Die positiewe ingesteldheid wat hierdie respondente toon, kan hulle motiveer en aanmoedig om goeie punte te behaal en die vak met sukses te slaag.

Hierdie respondente verskaf die volgende redes hoekom hulle nie van Afrikaanse Taalverwerwing 188 hou nie:

- R11: “I don’t like the more serious things like taal.” R11 het ja en nee geantwoord.
- R13: “I would have preferred to take something else.”
- R17: “While I appreciate the visible effort of my lecturer and tutor in teaching Afrikaans Language Acquisition, I do not like the subject itself. I feel certain assessments require great effort to complete, and since Afrikaans ability will not be of relevance to the career I am working towards, I feel I am taking the class involuntarily.”

Dit is duidelik dat inhoud van die module nie die respondente interesseer nie.

Die respondente se redes hoekom hulle net somtyds van die module hou:

- R1: “This module has more work than most modules – it often takes away from other modules.”
- R12: “There are some interesting things I have learnt (ideology and evaluating Afrikaans).”

Hierdie respondente wat slegs “soms” van die module hou, hou net van sekere afdelings wat in die module bespreek is. Dit is normaal, omdat alles nie noodwendig almal se belangstelling prikkel nie.

Weer eens kom die uniekheid van die respondente voor in die sin dat baie verskillende aspekte van die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 hulle belangstelling prikkel. Respondent 11 het ja en nee geantwoord en dit is so in die grafiek aangetoon.

Vraag 22 “If there is one thing about the subject that you would change, what would it be and why?” is gevra en die volgende antwoorde is gebied:

- R1: “There is nothing that I can think that should be changed.”
- R2: “Yes, fewer speeches or more integrated assessments.”
- R3: “The pace of the lessons. I’m not a fluent speaker and I still need to build a little more confidence in the language.”
- R4: “I would not.”
- R5: “N/A”
- R6: “Nothing.”
- R7: “I would want them to teach us more of the things that we will need in the work-place, such as CV’s, letters of application etc.”
- R8: “Nothing.”
- R9: “No.”
- R10: “Nothing.”
- R11: “I would take away orals. It is not nice speaking Afrikaans in front of a bunch of people who judge you and make you feel like you just do not want to do the language anymore.”
- R13: “The amount of work is quite hectic; there are too many speeches.”
- R14: “I think that perhaps the assessments are quite intense, I wouldn’t necessarily change anything about the subject, but the assessments are many, and quite difficult, especially when you do not have a very broad Afrikaans vocabulary.”
- R15: “Prescribed reading is important for students to read the language; it will help develop their vocabulary.”
- R16: “I would not change anything.”

- R17: “I would change the frequency of lectures. I do not feel it is necessary to attend three hours per week in addition to the two tutorials for Afrikaans Language Acquisition, where much of the lecture content can be covered either in less detail, or simply through assigned readings on one’s own.”
- R18: “Having more time for the tut lesson because I feel that we learn a lot there and need more time.”
- R19: “I would opt for a bigger classroom.”
- R20: “To make it at a level where we can understand the work easily, and use fewer big words.”

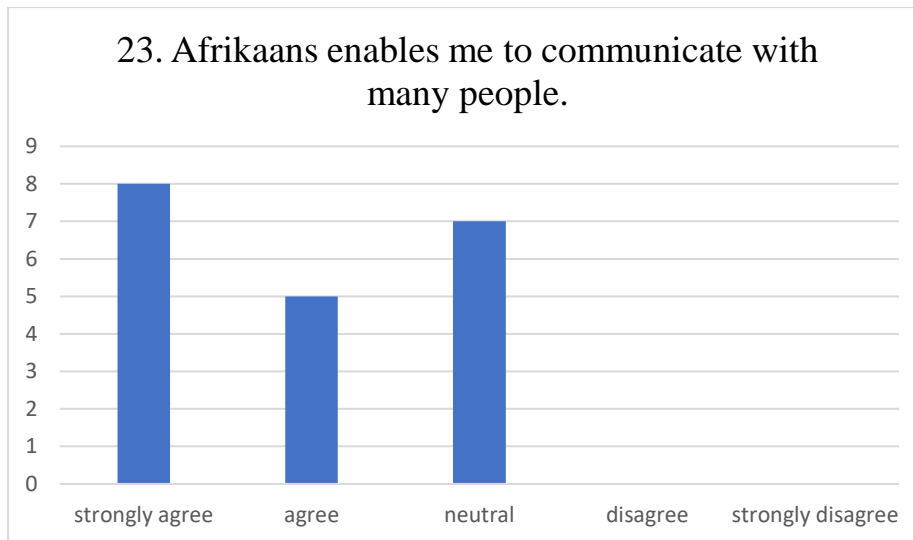
Nege (45%) van die respondente wil glad nie aan die module verander nie, twee (10%) wil die aantal mondelinge laat verminder en twee (10%) wil die werklading verminder. Die respondente het nie op die inhoud van die werk geantwoord nie. Daar is wel een respondent wat gesê het dat hy graag voorgeskrewe leeswerk deel wil maak van die module.

’n Individuele houding bevat gevoelens en sekere idees oor ’n bepaalde saak (*HAT*, 2005). Hierdie resultate toon baie positiewe houdings van die respondente teenoor Afrikaans as taal en Afrikaanse Taalverwerwing 188.

5.3.6 Die resultate van die Vyfpunt-Likert-skaal

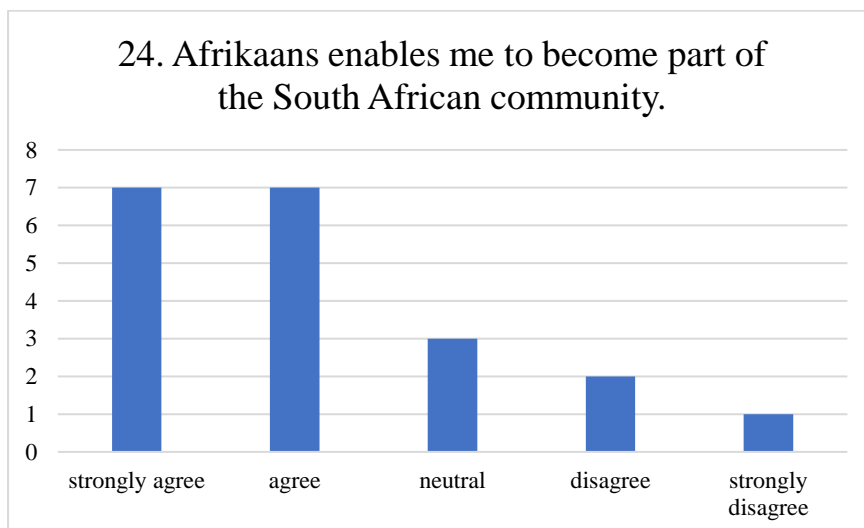
Die volgende stellings het ten doel om sekere idees en houdings wat die respondente oor Afrikaans het, te openbaar. Hulle moes kies tussen “stem sterk saam”, “stem saam”, “neutraal”, “verskil” en “verskil sterk”.

Die resultate van die stellings word in grafiekvorm aangebied:



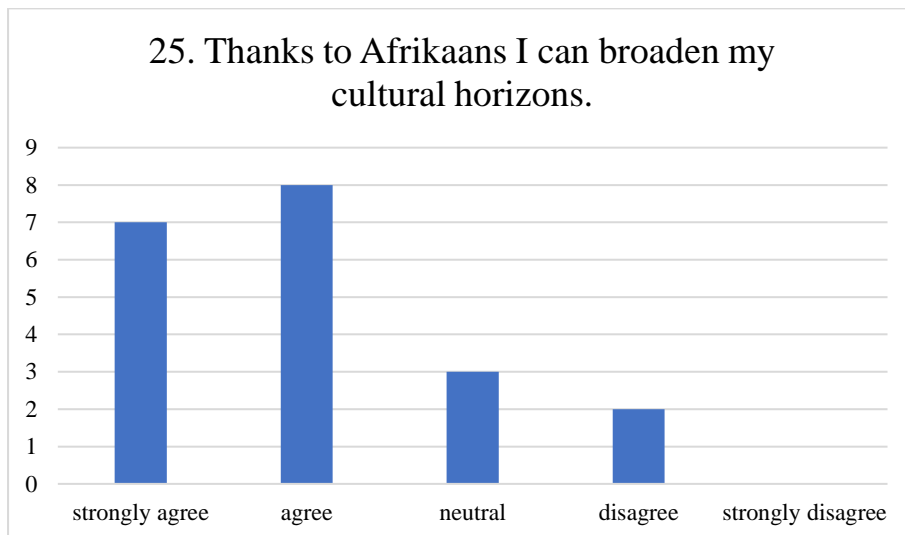
Grafiek 5.10: Die gebruikswaarde van Afrikaans

Die meeste (40%) respondente stem sterk saam dat Afrikaans hulle in staat stel om met meer mense te kommunikeer, terwyl sewe (35%) neutraal daaroor voel. Daar is 'n duidelike skakel tussen hierdie vraag en vraag 18. Omdat baie (45%) respondente, volgens vraag 18 se resultate, Afrikaans gereeld buite die lesinglokaal gebruik, bevestig dit die gebruikswaarde van Afrikaans. Daar is nie respondente wat van hierdie stelling verskil nie; tóg is daar 20% respondente wat glad nie Afrikaans buite die lesinglokaal gebruik nie – kyk vraag 18. Aangesien niemand met hierdie stelling verskil nie, lei ek af dat al die respondente van mening is dat dit belangrik is om Afrikaans te ken en te kan praat.



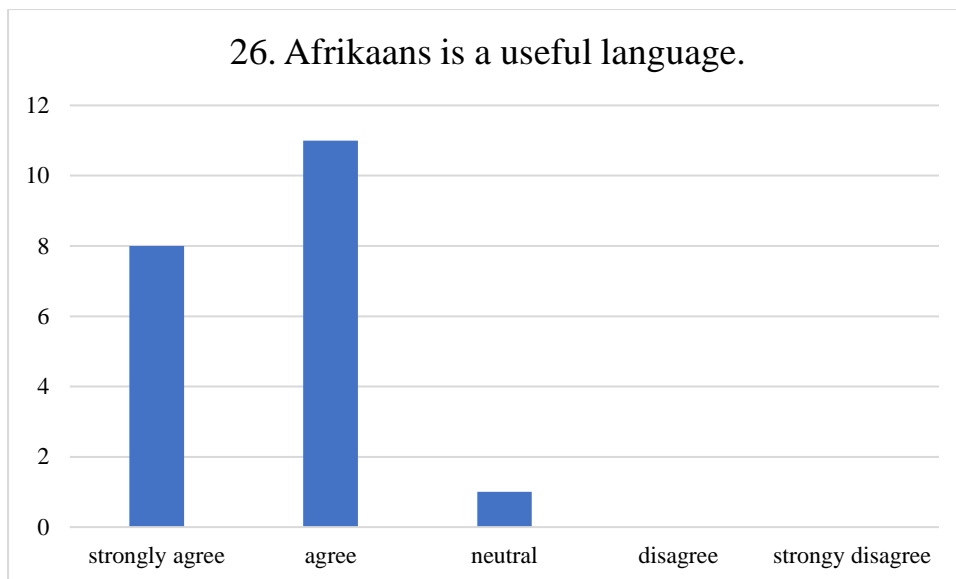
Grafiek 5.11: Die Suid-Afrikaanse gemeenskap

Sewe respondente (35%) stem sterk met die stelling saam, sewe (35%) stem met die stelling saam, drie (15%) voel neutraal, twee (10%) verskil en een (5%) stem beslis nie met die stelling saam nie. Vir die respondente wat van die stelling verskil, is kennis oor Afrikaans dalk nie nodig om deel te voel van die Suid-Afrikaanse samelewing nie. Die respondente kan ook dalk voel dat hulle betrokkenheid by die Suid-Afrikaanse gemeenskap nie afhang van hulle vermoë om Afrikaans te praat nie.



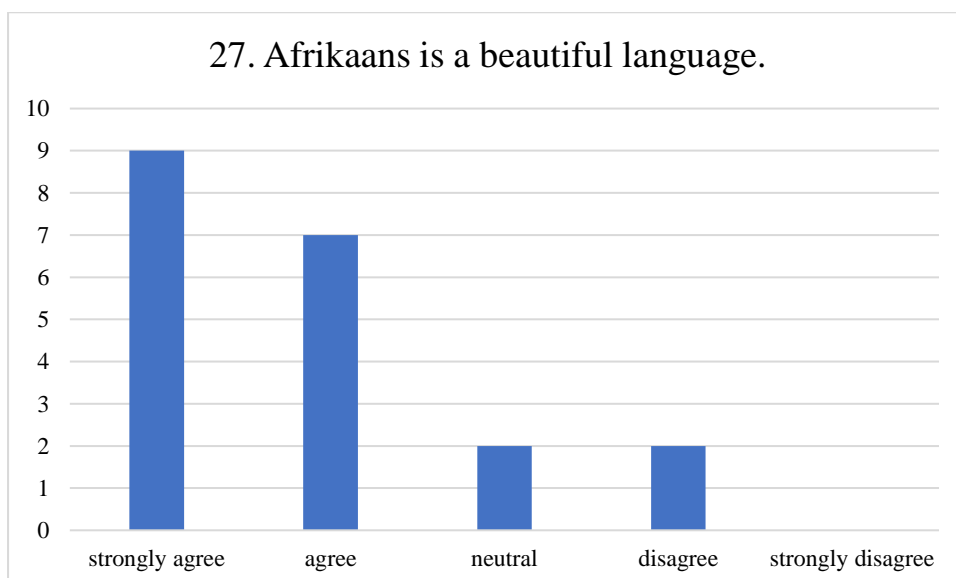
Grafiek 5.12: Die verhouding tussen Afrikaans en kultuur

Die verband tussen taal en kultuur is onvermydelik. Die meeste respondente stem saam met die stelling dat Afrikaans hulle in staat stel om hulle kulturele horisonne te verbreed. Die respondente wat neutraal voel of wat verskil van die stelling kan dalk voel dat hulle kulturele kennis beperk is as gevolg van hulle gebrek aan kennis oor Afrikaans.



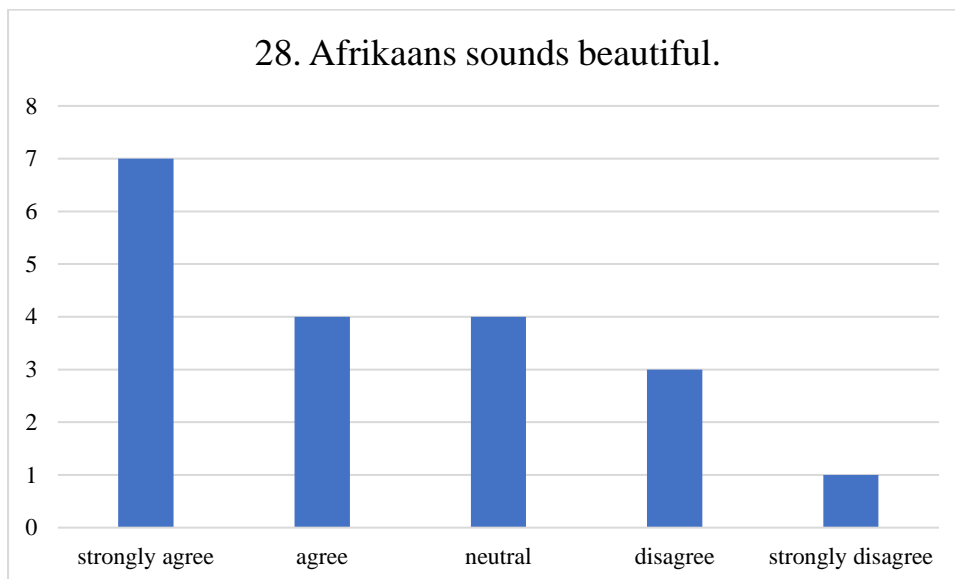
Grafiek 5.13: Die bruikbaarheid van Afrikaans

Die bruikbaarheid van Afrikaans dui op die manier waarop kennis oor Afrikaans in verskillende kontekste en situasies gebruik kan word. Kennis van Afrikaans kan nuttig wees in sosiale en formele kontekste en of die respondente dink dit is belangrik dui op die bruikbaarheid van Afrikaans. Alhoewel daar niemand is wat van die stelling verskil nie, is daar een (5%) respondent wat neutraal voel teenoor die stelling. Daar kan dus gesê word dat die meeste respondente van mening is dat Afrikaans nuttig is in die samelewing.



Grafiek 5.14: Die skoonheid van Afrikaans as taal

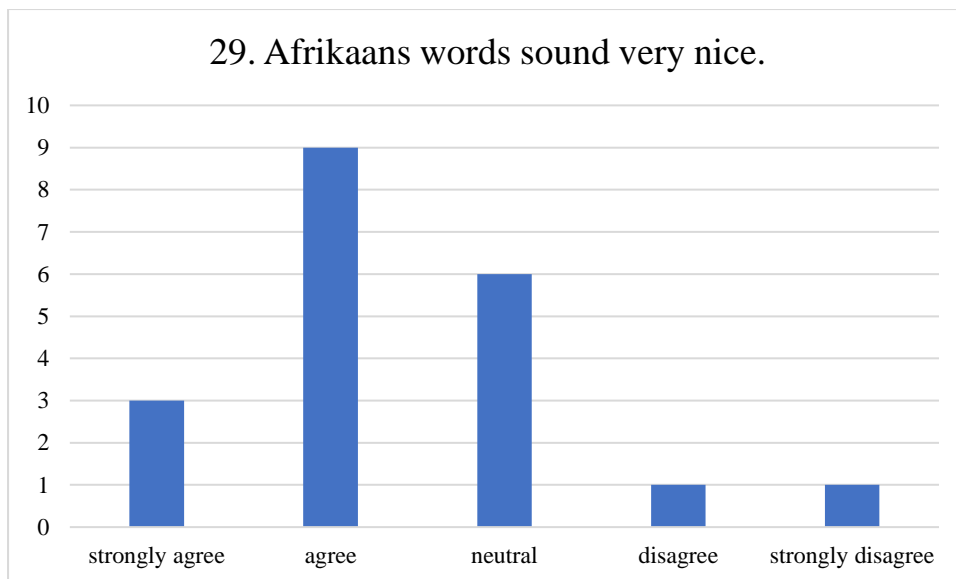
Dit is duidelik uit die bostaande tabel dat die meeste respondente (80%) saam met die stelling stem dat Afrikaans 'n mooi taal is. Daar is twee (10%) wat neutraal voel en twee (10%) wat met die stelling verskil. Afrikaans is inderdaad 'n baie mooi en ryk taal. Die feit dat so baie respondente met hierdie stelling saamstem, bevestig dat Afrikaans 'n mooi taal is. Dit bevestig ook baie respondente se menings op vraag 20 oor hoekom hulle van Afrikaans hou. Baie respondente het hulle antwoord “ja” in vraag 20 gemotiveer deur te sê dat hulle van Afrikaans hou omdat dit baie ekspressief is.



Grafiek 5.15: Afrikaans klink mooi

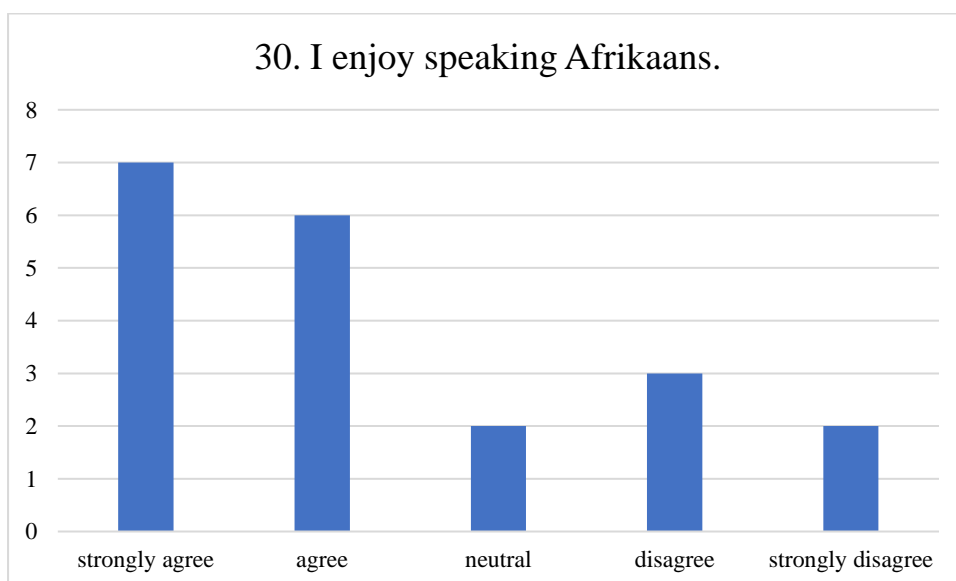
Die resultate van die stelling is redelik versprei, met die meeste (35%) respondente wat sterk saamstem en een (5%) wat sterk met die stelling verskil. Respondent agt het nie geantwoord nie en dit is so in die tabel aangedui.

Gill (1991:1) en Butler (2007:734) is van mening dat afleidings en persepsies oor individue gevorm word op grond van hoe hulle klink. Weens die feit dat baie respondente stem dat Afrikaans mooi klink, kan daar gesê word dat positiewe persepsies van Afrikaanssprekendes deur luisteraars gevorm word.



Grafiek 5.16: Afrikaanse woorde klink mooi

Daar is weer eens baie meer respondente wat met hierdie stelling saamstem en dit versterk die respondente se redes vir hoekom hulle van Afrikaans as taal hou – kyk vraag 20. Die feit dat baie meer respondente met die stelling saamstem as verskil, bevestig ook die aanname dat daar positiewe persepsies van Afrikaanssprekendes gevorm word omdat Afrikaanse woorde volgens die respondente mooi klink. Dit is belangrik om daarop te let dat wanneer 'n taal mooi klink, die aangename klank daarvan moontlik negatiewe persepsies van en afleidings oor Afrikaanssprekendes uitskakel.

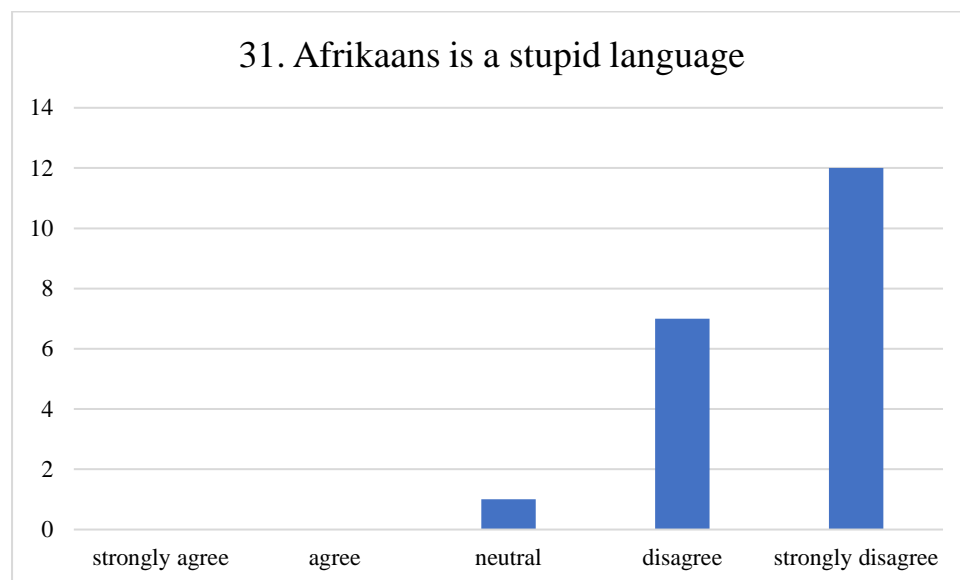


Grafiek 5.17: Die gebruik van Afrikaans as taal

Die meeste respondente geniet dit om Afrikaans te praat, terwyl drie (15%) verskil, twee (10%) sterk verskil en twee (10%) neutraal voel. Daar kan dus gesê word dat die respondente wat glad nie of minder gereeld Afrikaans buite die lesinglokaal gebruik, so reageer omdat hulle dit nie geniet om die taal te praat nie – kyk vraag 18.

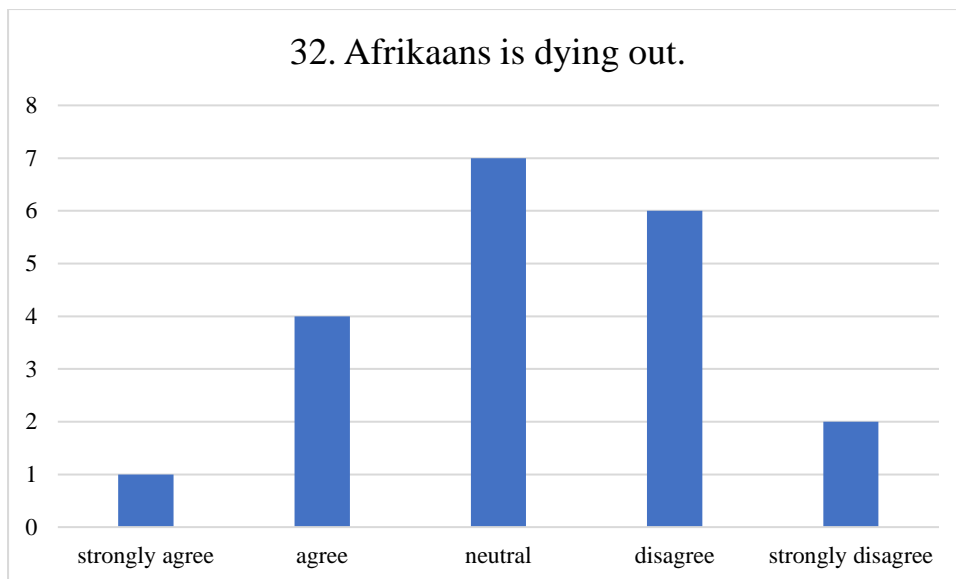
Vir die respondente wat daarvan hou om Afrikaans te praat, is dit dalk 'n instelling wanneer hulle by familie en vriende is wat Afrikaanssprekend is. Hierdie respondente kan dalk al so gewoonnd wees daaraan om in Afrikaans te kommunikeer dat hulle gemakliker met die taal geraak het. Dit is belangrik om daarop te let dat al die respondente Engelssprekend is en dat 95% van hulle aangedui het dat Afrikaans hulle tweede taal is – kyk vraag 4.

Die respondente wat met die stelling verskil, is moontlik dié wat nie so baie Afrikaanssprekende vriende of familie het nie en dus min Afrikaans praat.



Grafiek 5.18: Afrikaans is simpel en onnodig

Hierdie stelling dui op die onnodigheid van Afrikaans in die samelewing. Alhoewel daar een (5%) respondent is wat neutraal voel oor die stelling, verskil die meeste respondente daarmee. Die respondent wat neutraal voel oor die stelling, is dalk van mening dat niemand baat vind by Afrikaans nie, maar die feit dat daar so baie respondente is wat met die stelling verskil, kan 'n aanduiding wees dat hulle tóg dink dat Afrikaans waarde tot die Suid-Afrikaanse samelewing toevoeg.



Grafiek 5.19: Die uitsterf van Afrikaans

Die meeste (35%) respondente voel neutraal teenoor die stelling, agt (40%) verskil met die stelling terwyl vyf (25%) met die stelling saamstem dat Afrikaans besig is om uit te sterf. Die resultate is redelik versprei en die respondente se antwoorde hierop is na my mening 'n refleksie van hulle sosiale en politieke kennis oor Afrikaans. Die rede waarom daar wél respondente is wat met hierdie stelling saamstem, kan ook wees dat daar nie so baie Afrikaanssprekendes in hulle sosiale omgewing is nie en hulle kan moontlik dink dat die rede waarom hulle die taal so min hoor is dat dit besig is om uit te sterf. Daar is beslis 'n verskuiwing van Afrikaans na Engels, aangesien so baie van die respondente se families/ouers Afrikaanssprekend is, maar hulle kinders Engels grootmaak.

Hierdie afdeling het die resultate getoon van respondente se persepsies en oortuigings ten opsigte van Afrikaans. Baie van bogenoemde stellings is positief (“Afrikaans is a beautiful language”) en negatief (“Afrikaans is a stupid language”). Hierdie stellings verteenwoordig stereotipes wat gevorm word op grond van sosiale kategorisering en kognitiewe prosesse (sien Garrett, 2010:32 en Roos, 1990:26). Alhoewel stereotipes gegrond is op persoonlike ervaring beteken dit nie dat dit die werklikheid verteenwoordig nie. Daar kan ook nie veralgemenings gemaak word op grond van die stellings nie, omdat elke persoon se sosiale omgewing en persoonlike ervarings verskil. Stereotipering affekteer individue se affektiewe gevoelens, daarom word mense negatief of positief beïnvloed op grond daarvan.

Uit die bespreking van die resultate is dit duidelik dat die meerderheid respondente positief teenoor Afrikaans as taal en Afrikaans as vak voel. Hierdie afleiding kan gemaak word op grond van die menings wat die respondente in die vraelyste oor Afrikaans as taal en vak gemaak word. Daar is 'n aantal respondente wat wel negatiewe stellings teenoor die taal gemaak het, maar daar kan nie op grond van 'n individu se persepsie of oortuiging gesê word dat die persoon 'n negatiewe taalgesindheid het nie. Taalgesindheid, soos reeds vermeld, is immers 'n kollektiewe somtotaal van hierdie stel oortuigings en persepsies van 'n taal of taalgemeenskap.

5.4 Samevatting

Die data wat deur middel van die vraelyste verkry is, is in hierdie hoofstuk aangebied en in grafieke voorgestel. Die gevolgtrekkings wat uit die data gemaak is, word in die volgende hoofstuk bespreek.

Hoofstuk 6: Gevolgtrekking en slot

6.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bied 'n opsomming van die hoofbevindinge van die studie waarin daar ondersoek ingestel is na die gesindheid van tweedetaal-eerstejaarstudente teenoor Afrikaans. Die hoofstuk word in onderafdelings verdeel waarvan die navorsingsvrae, positiewe afleidings, negatiewe afleidings en interessante gevolgtrekkings deel vorm van 'n poging om die hipotese wat vir die tesis gestel is te bewys of nie.

Die studie veronderstel die volgende hipotese:

1. Studente se positiewe gesindheid het 'n positiewe impak op die aanleer van Afrikaans.
2. Studente wat voel dat hulle die nodige affektiewe ondersteuning ontvang, het 'n positiewer gesindheid teenoor Afrikaans as dié wat dit nie ontvang nie.
3. Studente wat voel dat hulle meer van die Afrikaanse kultuur weet, het 'n positiewe gesindheid teenoor die taal en die taalgemeenskap.

Dié studie is onderneem binne die volgende teoretiese raamwerke, naamlik die taalgesindheidsteorieë (Dittmar, 1976, Garrett, 2010, Dyers, 2013 en Swart, 2016); stereotipering (Roos, 1990 en Ladegaard, 1998); die taalverwerwingsteorie (Krashen, 1982) met die fokus op sy affektiewefilter-hipotese; akademiese emosies (Pekrun et al., 2002, en Pekrun et al., 2014); akkulturasie (Zaker, 2014) – spesifiek Schumann se akkulturasiemodel – en taalbewustheid (Ibarraran et al., 2008).

In die empiriese studie is daar gebruik gemaak van deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent. Die navorsingsmetodologie is as gepas gesien vir die uitvoer van die studie, omdat meer as een probleem met behulp van hierdie metodes ondersoek kon word, naamlik die taalgesindheid van Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente, faktore wat hulle taalgesindheid gevorm het en die emosionele toestand van die studente. Voorts is die gebruik van gevallestudies as nuttig geïdentifiseer aangesien die steekproef klein is en die studie op die ervaring van die respondente se gesindheid teenoor Afrikaans fokus en hulle resultate in diepte geanaliseer is. Die studie verteenwoordig slegs 'n steekproef van die Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente. Die navorsing is uitgevoer deur die gebruik van vraelyste. Die doel van die vraelyste is onder meer om die respondente se ervaring oor Afrikaans op skool te

bepaal, hulle motivering om Afrikaans op universiteit te leer en watter emosies hulle tydens lesings ervaar.

Vervolgens word die navorsingsvrae bespreek.

6.2 Navorsingsvrae

Die meeste kommentaar of opmerkings van die studente oor Afrikaans is, soos afgelei word uit die empiriese ondersoek, positief en is na my mening 'n refleksie van die respondente se sosiale kennis oor Afrikaans. Die hoofnavorsingsvraag is: Wat is die gesindheid van Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente teenoor Afrikaans? Hierdie vraag is aan die hand van die volgende subvrae ondersoek:

6.2.1 Watter impak het die studente se gesindheid teenoor Afrikaans op die aanleer van Afrikaans?

Die meeste respondente het aangetoon dat hulle van Afrikaans as taal én van die Afrikaanse Taalverwerwing 188-module hou. Daar kan dus afgelei word dat hierdie respondente positief voel teenoor die aanleer van Afrikaans. Toe die respondente gevra is of daar enigiets is wat hulle aan die module sal wil verander, het die meeste geantwoord dat hulle nie aan die inhoud daarvan sou verander nie. Dit is 'n aanduiding dat die respondente positief voel teenoor die inhoud wat tydens lesse behandel word. Hierdie positiewe gevoelens kan die respondente motiveer om akademies suksesvol te wees en Afrikaans suksesvol aan te leer.

Die hipotese dat die studente se positiewe gesindheid 'n positiewe impak op die aanleer van Afrikaans het, word dus aanvaar.

6.2.2 Watter faktore het tot hierdie taalgesindheid bygedra?

Na aanleiding van die resultate word daar tot die gevolgtrekking gekom dat die respondente se sosiale omgewing, persoonlike menings oor Afrikaans en sosiale kennis oor die geskiedenis van Afrikaans hulle gesindheid teenoor Afrikaans beïnvloed. Die respondente se direkte sosiale omgewing kan veral 'n impak hê op die positiewe gevoelens wat die respondente teenoor Afrikaans getoon het, aangesien baie van die respondente aangedui het dat hulle ouers of familieleden Afrikaanssprekend is. As gevolg van die feit dat die respondente so baie Afrikaanssprekende persone in hulle sosiale omgewing het, kan hulle meer leer oor die

Afrikaanse kultuur of oor die Afrikaanse taalgemeenskap. Hierdie kennis kan positiewe gevolge vir die respondente inhou.

Die hipotese dat studente wat voel dat hulle meer van die Afrikaanse kultuur weet, 'n positiewe gesindheid teenoor die taal en die taalgemeenskap het, word aanvaar aangesien so baie respondente wat aangedui het dat hulle voel hulle dra groter kennis van die Afrikaanse kultuur, ook 'n positiewe taalgesindheid teenoor Afrikaans getoon het.

6.2.3 Is die studente wat positief teenoor Afrikaans voel, meer geneig om dit buite die lesinglokaal te gebruik as dié wat minder positief voel?

Daar is nie oortuigende bewyse dat die respondente wat positief teenoor Afrikaans voel, dit meer as dié wat negatief voel, gebruik nie. Die bewyse wat gelewer is, toon wel dat die respondente se sosiale omgewing 'n groot impak het op hulle eie Afrikaanse taalgebruik. Daar is ook bewyse dat sommige respondente wat glad nie Afrikaans buite die lesinglokaal gebruik nie, steeds van Afrikaans as 'n taal hou.

6.2.4 Op watter maniere kan die dosent/tutors positiewe veranderinge in die klas aanbring om 'n positiewe gesindheid teenoor Afrikaans as taal en as vak te bevorder?

Die respondente het baie positiewe kommentaar oor die dosent en tutors gelewer, al het die vraelyste nie direkte vrae oor hulle ondersoek nie.

Volgens die resultate kan die afleiding gemaak word dat dit vir die dosent en tutors belangrik is om altyd entoesiasme oor en passie vir Afrikaans én vir die inhoud wat bespreek word te handhaaf. Daar is bewyse dat die respondente wat voel dat hulle nie die nodige ondersteuning ontvang nie, nie belangstelling toon in die inhoud van die module nie. Die respondente se belangstelling kan hulle vlakke van motivering om sukses te bereik en hulle gesindheid teenoor die vak, beïnvloed.

Die hipotese wat veronderstel dat die studente wat voel dat hulle die nodige affektiewe ondersteuning ontvang, 'n positiewer gesindheid teenoor Afrikaans het as dié wat dit nie ontvang nie, word aanvaar.

6.3 Positiewe gevolgtrekkings

Uit die resultate is dit duidelik dat daar baie meer positiewe as negatiewe kommentaar van die respondente oor Afrikaans is. Hieronder volg die positiewe gevolgtrekkings wat uit die resultate gemaak word:

- Die meeste respondente het dit geniet om Afrikaans op skool te leer.
- Die meeste respondente is gemotiveerd om Afrikaans op universiteit te leer.
- Al die respondente is van mening dat motivering belangrik is in taalaanleer.
- Die meeste respondente voel positief tydens Afrikaanslesings en -tutoriale.
- Die meeste respondente sien uit na hulle Afrikaansklas.
- Vir die meeste respondente is groepwerk tydens lesings en tutoriale die lekkerste.
- Die meeste respondente kry genoeg ondersteuning in die Afrikaans-klas.
- Die meeste respondente se kennis oor die Afrikaanse kultuur het verbreed vandat hulle Afrikaans op universiteit neem.
- Die meeste respondente hou van die verskillende variëteite van Afrikaans.
- Daar is baie respondente wat Afrikaans gereeld buite die lesinglokaal gebruik.
- Die meeste respondente hou van Afrikaans.
- Die meeste respondente hou van Afrikaanse Taalverwerwing 188.
- Afrikaans stel die respondente in staat om met baie individue te kommunikeer.
- Afrikaans help respondente om deel te vorm van die Suid-Afrikaanse gemeenskap.
- Afrikaans help die respondente om hulle kulturele horisonne te verbreed.
- Afrikaans is nuttig.
- Afrikaans is 'n mooi taal.
- Afrikaans klink mooi.
- Afrikaanse woorde klink mooi.
- Die meeste respondente geniet dit om Afrikaans te praat.
- Afrikaans is nie 'n dom/onnodige/simpel taal nie.

6.4 Negatiewe gevolgtrekkings

Ten spyte van al die positiewe kommentaar wat ek uit die resultate gehaal het, voel die meeste respondente neutraal oor die stelling dat Afrikaans besig is om uit te sterf. Dit kan beskou word

as negatief, omdat daar 'n verskuiwing van Afrikaans na Engels plaasvind. Hierdie verskuiwing van tale kan 'n negatiewe impak op die algemene gebruik van Afrikaans hê.

6.5 Samevatting

Daar is nie genoeg bewyse dat die deelnemers aan die studie daaruit voordeel getrek het soos wat oorspronklik beoog is nie. Een van die redes is waarskynlik die invloed van die Covid-19-pandemie, aangesien klasse nie van aangesig tot aangesig plaasgevind het nie. In hierdie navorsing word daar bewys dat die motivering en akademiese emosies van 'n taalaanleerder van kardinale belang is in tweedetaalverwerwing. Daar is bewyse gelewer vir Krashen (1982) se affektiewefilter-hipotese wat beweer dat affektiewe faktore 'n individu se vermoë om 'n taal suksesvol te verwerf, beïnvloed. Daar is ook bewyse gelewer dat die passie/entoetiesiasme van 'n dosent teenoor die tweede taal 'n groot impak op die gesindheid van taalaanleerders het.

Hierdie navorsing kom tot die slotsom dat 'n positiewe taalgesindheid tot suksesvolle taalverwerwing sal lei. Die vlakke van motivering en die emosionele toestand van 'n taalaanleerder moet te alle tye deur die dosent en tutors in ag geneem word. Dit is nodig vir dosente en tutors om die taalaanleerders positief te beïnvloed, aangesien dit hulle aanspoor om harder te werk en beter te presteer. Ek beveel aan dat dosente die inhoud en klasaktiwiteite interessant maak, om die taalaanleerders so ver te kry om aktief aan die klasbesprekings deel te neem en om hulle aandag te behou. Die taalgesindheid van die Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente teenoor Afrikaans as vak en as taal is oor die algemeen baie positief.

Hierdie studie kan verbeter word deur die steekproef te vergroot, die vraelyste beter uiteen te sit en om kundiges te raadpleeg by die analisering van die data. Nog 'n manier waarop die studie verbeter kan word, is deur fokusgroepe te identifiseer en onderhoude oor Afrikaans met hulle te voer om sodoende 'n diepliggende siening oor die deelnemers se taalgesindheid te bewerkstellig.

Met dié studie word 'n bydrae gelewer tot die bestaande breë navorsing oor tweedetaalverwerwing; asook tot navorsing oor taalgesindhede en die verhouding tussen taalgesindhede en taalverwerwing. Alhoewel die navorsing oor Afrikaans aan die Universiteit Stellenbosch onderneem is, is dit van so 'n aard dat dit by ander onderriginstansies en oor ander tale gedoen kan word.

7. Bronnelys

Adendorff, E. 2014. Taalverwerwing en taalonderrig. In: Carstens, W. en N. Bosman. (reds.). *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik. P. 444-456.

Aguinis, H., R. Gottfredson en H. Joo. 2013. Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2): 270-301.

Allard, D., J. Bourdeau en R. Mizoguchi. 2011. Addressing cultural and native language interference in second language acquisition. *CALICO Journal*, 28(3): 677-698.

Asteleitner, H. 2000. Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28(1): 169-198.

Baker, C. 1992. *Attitudes and language*. Groot Brittanje, Clevedon: Multilingual Matters.

Bandura, A. 1985. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bangeni, B. en R. Kapp. 2007. Shifting language attitudes in linguistically diverse learning environment in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(4): 253-269.

Barany, L. 2016. Language awareness, intercultural awareness and communicative language teaching: Towards language education. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4): 257-282.

Bless, C., C. Higson-Smith, en S.L. Sithole. 2013. *Fundamentals of social research methods: An African perspective*. Kaapstad: Juta.

Bosch, B. 1995. Taalgesindhede en die onderrig van Afrikaans. *Per Linguam: A Journal of Language Learning*, 11(1): 14-24.

Burgos, E.G. en S.S. Molina. 2020. University students' attitudes toward EFL: A case from the south of Chile. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1): 43-56.

Byram, M. 2012. Language awareness and (critical) cultural awareness relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 12(1): 5-13.

Dağgöi, G.D. 2017. Language learning attitudes: Ingrained or shaped in time. *International Journal of Languages' Educational and Teaching*, 5(3): 257-275.

Dittmar, N. 1976. *Sociolinguistics: A critical survey of theory and application*. Londen: Edward Arnold.

Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(1): 117-135.

Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(1): 3-32.

Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Londen: Erlbau.

Dyers, C. 2003. Intervention and language attitudes: The effects of one development programme on the language attitudes of primary school educators. *Journal for Language Teaching*, (37)1: 60-73.

Dyers, C. 2004. Ten years of democracy: Attitudes and identity among some South African school children. *Per Linguam: A Journal of Language Learning*, 20(1): 22-35.

Dyers, C. 2013. An investigation into current attitudes towards English at the University of the Western Cape. *Per Linguam: A Journal of Language Learning*, 13(1): 29-38.

Edwards, J. 1985. *Language, society and identity*. Oxford: Blackwell.

Edwards, J. 1999. Refining our understanding of language attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1): 101-110.

Ellis, E.M. 2012. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7(1): 1-23.

Fredrickson, B. 1998. What good are positive emotions? *Review General Psychology*, 3(2): 300-319.

Fredrickson, B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3): 218-226.

Fredrickson, B. 2004. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions: Biological sciences*, 359(1449): 1367-1377.

Galanakis, L. 2010. Learners' attitudes to standard vs non-standard South African English accents of their teachers. Ongepubliseerde MA-tesis, Universiteit Stellenbosch.

Gardner, R 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londen: Edward Arnold.

Garrett, P. 2010. *Attitudes to language*. New York: Cambridge University Press.

Gass, S. en L. Selinker. 2001. *Second language acquisition: An introductory course*. (2de uitgawe). Mahweh: Lawrence Erlbaum Associates.

Golafshani, N. 2003. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4): 597-607.

HAT: Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 2005. 5de uitgawe. Kaapstad: Pearson Education.

Hayashi, P., G. Abib en N. Hoppen. 2019. Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1): 98-112.

Hofstee, E. 2006. *Constructing a good dissertation: A practical guide to finishing a Master's, MBA or PhD on schedule*. Sandton: Exactica.

Ibarraran, A., D. Lasagabaster en J.M. Sierra. 2008. Multilingualism and language attitudes: Local versus immigrant students' perceptions. *Language Awareness*, 17(4): 326-341.

Kadodo, W. en A. Muzira. 2019. The influence of language users' attitudes towards the learning and teaching of English language in three post-independence Namibian schools. *Journal for Studies in Humanities and Social Science*, (8)1: 120-135.

Kostić-Bobanović, M. en M. Dujmovic. 2011. The importance of e-learning for part-time students. *Ekonomika Istrazivanja*, 24(1): 632-638.

Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Kumi-Yeboah, A., G. Brobbey en P. Smith. 2020. Exploring factors that facilitate acculturation strategies and academic success of Western African immigrant youth in urban schools. *Education and Urban Society*, 52(1): 21-50.
- Ladegaard, H. J. 1998. National stereotypes and language attitudes: The perception of British, American and Australian language and culture in Denmark. *Language and Communication*, 18(1): 251-274.
- Larsen-Freeman, D. en M. Anderson. 2011. *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Cordeur, M. 2004. Die bevordering van lees met behulp van mediaonderrigstrategie vir Afrikaans (graad 7): 'n gevallestudie. Ongepubliseerde PhD-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Liebscher, G. en J. Daily-O'Cain. 2017. Contextualizing language attitudes: An interactional perspective. *Language and Linguistic Compass*, 11(9): 1-14.
- Lin, H., C. Chao en T. Huang. 2015. From a perspective on foreign language learning anxiety to develop an affective tutoring system. *Education Technology Research and Development*, 62(1): 727-747.
- Lombard, E. 2018. Language of learning and teaching at the University of South Africa. *Language Matters*, 48(3): 25-48.
- Maartens, C. 1997. Houding teenoor Afrikaans: 'n meningsopname onder Afrikaanse tieners in KwaZulu-Natalse skole. Ongepubliseerde MA-tesis, Pietermaritzburg: Universiteit van Natal.
- MacIntyre, P.D. 2007. Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4): 564-576.
- Makhuba, T. 2005. Bilingualism, language attitudes, policy and language planning: A sociolinguistic perspective. *Journal of Language and Learning*, 3(2): 268-278.

- Masgoret, A. en R. Gardner. 2003. Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1): 123-163.
- Ndika, N. 2013. Acculturation: A pilot study on Nigerians in America and their coping strategies. *Sage Open*, 3(4): 1-8.
- Noels, K. 2005. Orientations to learning German: Heritage language background and motivational processes. *Canadian Modern Language Review*, 62(1): 285-312.
- Pan, L. en D. Block. 2011. English as a “global language” in China: An investigation into learners’ and teachers’ language beliefs. *Systems*, 39(3): 391-402.
- Pawlak, M. 2012. The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2): 249-278.
- Pekrun, R., N.C. Hall, T. Goetz, en R.P. Perry. 2014. Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3): 696-710.
- Pekrun, R., T. Goetz, T. Wolfram, en R. Perry. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2): 91-105.
- Pütz, M. 1995. Attitudes and language: An empirical investigation into the status and use of English in Namibia. In: Pütz, M. (red.). *Discrimination through language in Africa? Perspectives on the Namibian experience*. New York: Mouton de Gruyter. P. 246-284.
- Roos, R. 1990. Language attitudes in the second language situation. *Per Linguam: A Journal of Language Learning*, 6(2): 25-30.
- Sáenz-Hernández, I., C. Llapresta-Rrey, M. Ianos en C. Petrěnos. 2020. Identity and linguistic acculturation expectations. The attitudes of Western Catalan high-school students towards Morrocans and Romanians. *International Journal of Intercultural Relations*, 75(1): 10-22.
- Sass, J. 2017. Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as pedagogiese hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak by taalverwerwingstudente. Ongepubliseerde MA-tesis, Universiteit Stellenbosch.

Saunders, M., P. Lewis en A. Thornhill. 2007. *Research methods for Business students*. Edinburg: Prentice Hall.

Schlettwein, S. 2015. Multilingual students' attitudes towards their own and other languages at the University of Stellenbosch and the University of the Western Cape. Ongepubliseerde MA-tesis, Universiteit Stellenbosch.

Schutz, R. 1998. Stephen Krashen's theory of second language acquisition. *English Made in Brazil*. Beskikbaar by: www.sk.com.br/sk-krash.html [Afgelaai op 3 Februarie 2018].

Shohamy, E. 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Londen: Routledge.

Shohamy, E. 2009. Language teachers as partners in crafting educational language policies? *Ikala*, 4(22): 45-67.

Siy, J.C. en S. Cheryan. 2013. When compliments fail to flatter: American individualism and responses to positive stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1): 87-102.

Suzuki, R. 2019. Attitudes of Japanese university students towards their English pronunciations – The effect of studying abroad. Ongepubliseerde MA-tesis, Kyoto: Universiteit Ryukoku.

Swart, C. 2016. 'n Houdingsondersoek na die taalbeleid en taalplan van die Universiteit Stellenbosch: Die houdings van derdejaarstudente en dosente. Ongepubliseerde MA-tesis, Universiteit Stellenbosch.

Taie, M. en A. Afshari. 2015. A critical review on the socio-educational model of SLA. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3): 605-612.

Tedmanson, D. en S.B. Banerjee. 2012. Participatory action research. In: Mills, A., G. Durepos en E. Wiebe. (reds.). *Encyclopedia of case study research*. SAGE publications. P. 1-5

Thomas, R. 2011. *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks: SAGE publications.

Timmons, E. en E. Cairns. 2012. Case study research in education. In: Mills, A., G. Durepos en E. Wiebe. (reds.). *Encyclopedia of case study research*. SAGE publications. P. 1-7.

Uneputty, A.R. 2014. Beliefs and attitudes toward English pronunciation of first year students in interpersonal speaking course. Besikbaar op: <https://pdfs.semanticscholar.org/39c4/e0dd60298d70a3d1c999da317d1952b838a4.pdf> [Afgelaai op 7 April 2020].

Universiteit Stellenbosch. 2019. Jaarboek 2019. Deel 4. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Verhoef, M. 1995. Taalgesindhede teenoor Afrikaans - 'n verkenning vanuit taalteoretiese perspektief. *Literator*, 16(2): 39-62.

Wenden, A. 1998. Metacognitive language and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4): 515-537.

Zaker, A. 2016. The acculturation model of second language acquisition: Inspecting weaknesses and strengths. *Indonesian EFL Journal*, 2(2): 80-87.

Zhu, G. 2014. The right to minority language instruction in schools: Negotiating competing claims in multinational China. *Human Rights Quarterly*, 36(4): 691–721.

Bylae

Bylaag A: Toestemmingsvorm

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

AGREEMENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

Language attitudes toward Afrikaans: A Case Study among Afrikaans Language Acquisition
188 Students

You are asked to participate in a research study conducted by Marishan Veldsman, from the department of Afrikaans and Dutch at Stellenbosch University. It is part of a research study (MA study). You were selected as a possible participant because you are part of the Afrikaans Language Acquisition 188 class of 2020.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The main purpose of this study is to investigate the attitude Afrikaans Language Acquisition 188 students have toward Afrikaans.

2. PROCEDURES

If you are willing to participate in the study, we ask that you do the following:

To complete the questionnaire as honestly as possible.

3. POSSIBLE RISKS

No direct risks are foreseen. The data will be used to investigate students' attitudes toward Afrikaans, which may be sensitive, but the students will remain anonymous throughout the thesis itself.

4. POSSIBLE BENEFITS FOR THE PARTICIPANTS AND/OR SOCIETY

Participants do not receive direct benefit. The benefit of this research is related to the Afrikaans language community and education system in general. This research will highlight attitudes that are important in the teaching of Afrikaans as a second language.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

There is no fee for participation.

6. CONFIDENTIALITY

Any information obtained through the research and which may be related to you will remain confidential and will only be disclosed with your consent or as required by law. Confidentiality will be maintained through anonymity of participants in the questionnaire and in the thesis itself.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You can decide whether you want to participate in this study or not. If you agree to participate in this study, you may withdraw from it at any time without any adverse consequences. You may also refuse to answer specific questions but still participate in this study. The researcher can withdraw you from the study if it is necessary.

8. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION

If you have any questions or concerns about the research, you are free to contact me, Marishan Veldsman (19455372@sun.ac.za) or my supervisor Dr Elbie Adendorff (elbie@sun.ac.za).

9. RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

DECLARATION OF CONSENT BY PARTICIPANT

The above information was given to me and explained to me. I was given the opportunity to ask questions and my questions were answered to my satisfaction.

Name of participant

Signature of participant

Date

DECLARATION BY PRINCIPAL RESEARCHER

I declare that I explained the information in this document to the participant. The participant was encouraged and given time to ask me questions. The conversation with the participant was conducted in a language in which the participant is fluent.

Signature of researcher

Date

Bylaag B: E-pos aan studente

Deelname aan MA studie/Important participation in MA research

📎 19+ ▾ +

Beste studente

Ek hoop dat julle gesond en veilig is in hierdie moeilike tyd.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingsprojek (MA-studie) waarmee ek tans besig is. Hierdie studie handel oor taalgesindhede teenoor Afrikaans en ek wil vir u 'n geleentheid gee om vir ons te laat weet hoe u teenoor die taal voel.

Die hoofdoel van hierdie studie is om ondersoek in te stel na gesindhede teenoor Afrikaans. U deelname sal anoniem wees en niemand behalwe ek sal toegang tot die data wat ingesamel is, hê nie. Indien u gewillig is om aan die studie deel te neem, vra ek dat u asseblief die aangehegte vraelys sowel as die ooreenkoms om aan die studie deel te neem, sal invul en vir my terug sal stuur. Die inligtingsvorm met al die inligting oor die navorsing is joune.

As u enige vrae oor die projek het, is u welkom om kontak te maak met my, Marishan Veldsman (19455372@sun.ac.za) of my studieleier, Dr Elbie Adendorff (elbie@sun.ac.za).

Dear students

I hope that you are well and safe in these uncertain times.

You are asked to participate in a research project (MA study) that I'm conducting. This project is about attitudes towards Afrikaans and I would like to grant you an opportunity to let us know how you feel about the language.

The main purpose of this study is to investigate language attitudes towards Afrikaans. Your participation will be anonymous and no one except me will have access to the data which I've gathered. If you are willing to participate in this study, I ask that you kindly fill in the questionnaire as well as the agreement to participate in research form and send it back to me. The information form with all the details regarding this study, is yours to keep.

If you have any questions regarding this research project you are welcome to contact me, Marishan Veldsman (19455372@sun.ac.za) or my supervisor, Dr Elbie Adendorff (elbie@sun.ac.za).

Vriendelike groete/Kind regards

Marishan Veldsman

Bylaag C: Herinnerings-e-pos aan studente

Reminder to participate in MA study

📎 10 ∨ +

Dear students

I trust you are all doing well. This email is just a friendly reminder to participate in my MA research. I have sent an email in May in which I explained the process.

I ask that you kindly fill in the attached documents and send it back to me as soon as possible. Please note that you are allowed to complete the forms electronically. If you have any questions, you are more than welcome to contact me directly or my supervisor (Dr Adendorff - elbie@sun.ac.za).

Kind regards
Marishan Veldsman

Bylaag D: Vraelys

Please complete the questionnaire by writing in the space provided.	
Note that this questionnaire is confidential and this data will be used for research only.	
1.	Male or Female?
2.	Age?
3.	<p>Home language:</p> <p>English: <input type="checkbox"/> Afrikaans: <input type="checkbox"/> isiXhosa: <input type="checkbox"/></p> <p>Other South African language: <input type="checkbox"/></p> <p>Other: <input type="checkbox"/> <input type="text"/></p> <p>Specify: <input type="text"/></p>
4.	Is Afrikaans your second or third language?
5.	At what age did you learn Afrikaans?

6.	Did you take Afrikaans First Additional Language since Grade 1? (If not, please specify which Afrikaans you took. For example: Afrikaans Home language)										
7.	Did you enjoy learning Afrikaans in school?										
8.	<p>How motivated are you to learn Afrikaans at university? Please indicate in the box below.</p> <table border="1"> <tr> <td>Very motivated</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Motivated</td> <td></td> </tr> <tr> <td>I don't know</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Fairly motivated</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Unmotivated</td> <td></td> </tr> </table>	Very motivated		Motivated		I don't know		Fairly motivated		Unmotivated	
Very motivated											
Motivated											
I don't know											
Fairly motivated											
Unmotivated											
9.	Please give reasons for your answer provided in 8.										
10.	Do you think that motivation is important in language learning? Please motivate your answer.										

11.	How do you feel during Afrikaans lectures or tutorials?
12.	Do you look forward to your Afrikaans classes? Please motivate your answer.
13.	Which Afrikaans class activity excites you the most? Why?
14.	Which Afrikaans class activity do you find less interesting? Why?

15.	Do you feel that you are provided with the necessary support in your Afrikaans class?
16.	Do you think that your knowledge about the Afrikaans culture has been broadened since taking Afrikaans in school?
17.	What do you think about the different varieties (forms) of Afrikaans? Do you like them or not? Please motivate.
18.	How often do you use Afrikaans outside of class? Often <input type="checkbox"/>

	Less often <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
19.	Please provide reasons for your answer in 18.
20.	Do you like Afrikaans as a language? Please motivate your answer.
21.	Do you like Afrikaans Language Acquisition? Please motivate your answer.
22.	If there is one thing about the subject that you would change, what would it be and why?
Please indicate to what degree you agree or disagree with the statements below.	
23.	Afrikaans enables me to communicate with many people. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>

24.	<p>Afrikaans enables me to become part of the South African community.</p> <p>Strongly agree <input type="checkbox"/></p> <p>Agree <input type="checkbox"/></p> <p>Neutral <input type="checkbox"/></p> <p>Disagree <input type="checkbox"/></p> <p>Strongly disagree <input type="checkbox"/></p>
25.	<p>Thanks to Afrikaans I can broaden my cultural horizons.</p> <p>Strongly agree <input type="checkbox"/></p> <p>Agree <input type="checkbox"/></p> <p>Neutral <input type="checkbox"/></p> <p>Disagree <input type="checkbox"/></p> <p>Strongly disagree <input type="checkbox"/></p>
26.	<p>Afrikaans is a useful language.</p> <p>Strongly agree <input type="checkbox"/></p> <p>Agree <input type="checkbox"/></p> <p>Neutral <input type="checkbox"/></p> <p>Disagree <input type="checkbox"/></p> <p>Strongly disagree <input type="checkbox"/></p>
27.	<p>Afrikaans is a beautiful language.</p> <p>Strongly agree <input type="checkbox"/></p>

	<p>Agree <input type="checkbox"/></p> <p>Neutral <input type="checkbox"/></p> <p>Disagree <input type="checkbox"/></p> <p>Strongly disagree <input type="checkbox"/></p>
28.	<p>Afrikaans sounds beautiful.</p> <p>Strongly agree <input type="checkbox"/></p> <p>Agree <input type="checkbox"/></p> <p>Neutral <input type="checkbox"/></p> <p>Disagree <input type="checkbox"/></p> <p>Strongly disagree <input type="checkbox"/></p>
29.	<p>Afrikaans words sound very nice.</p> <p>Strongly agree <input type="checkbox"/></p> <p>Agree <input type="checkbox"/></p> <p>Neutral <input type="checkbox"/></p> <p>Disagree <input type="checkbox"/></p> <p>Strongly disagree <input type="checkbox"/></p>
30.	<p>I enjoy speaking Afrikaans.</p> <p>Strongly agree <input type="checkbox"/></p> <p>Agree <input type="checkbox"/></p>

	Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
31.	Afrikaans is a stupid language. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
32.	Afrikaans is dying out. Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree <input type="checkbox"/>
33.	Any further remarks about Afrikaans?